MİLLÎ EĞİTİM

üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi

Bahar 2006 **yıl 35** **sayı 170**

İÇİNDEKİLER

editör (pdf)

EgitimFelsefesininYansimasi Olarak Ingiliz Ögrencilerinin TarihDersi Defterleri:Nicola ve Arkadaşlarinin Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler
Yücel KABAPINAR • 8 (pdf)

Karikatürler ve Matematik Ögretiminde Kullanımı
Işıkhan UGUREL-Sevgi MORALI • 32 (pdf)

Safahat'ta Edebiyata Ait Unsurlar Üzerine Bir İnceleme
Abdullah SENGÜL • 47 (pdf)

Çoklu Zekâ Kurami Tabanlı Fen Ögretiminde Asit Baz Konusu Etkinlik Örnekleri
Ali Günay BALIM-
MeltemÖZAÇIKERDEM • 67 (pdf)

İlkögretim Okullarinda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasi ve Uygulamaya Etki Eden Unsurlar
Mehmet AKSÜT-Zeki AKTAS • 83 (pdf)

Okul Müdürlerinin İnsan Kaynaklari Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri
CemalÇALIK-
Ekrem Tugrul SEHITOGLU • 94 (pdf)

Siirt İlinde Okul Öncesi Egitim Sorunlarinin Tespitine Yönelik Ögretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Ebru AKTANKEREM-
Dilfiruz CÖMERT • 112 (pdf)

Yabanci Dil Ögretimi ve Etik
EnginASLANARGUN-
Hilmi SÜNGÜ • 126 (pdf)

İlkögretim Okullarinda Sosyal Bilgiler Ögretimi Açısından Olması Gereken Donanim ve İnsan Kaynakları
Pelin İSKENDER-
Emine ALTUNAYSAM • 143 (pdf)

Yapılandırmacı Ögrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalişma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Degerlendirilmesi
Sengül ATASOY-
Ali Riza AKDENIZ • 157 (pdf)

İlkögretimÇagi 7-15 Ya? Grubu Solyanlı (Solak) Çocukların Resimlerinde Figürlerin Yönü ve Kompozisyon Düzeni
Enver YOLCU • 176 (pdf)

Trabzon'da HalkınKitap Sahibi Olma Düzeyi (1795-1846)
Abdullah SAYDAM • 187 (pdf)

İlkögretim Okul Yöneticilerinin İlkögretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşler
FatihTÖREMEN-
Metin HOZATLI • 202 (pdf)

Ürün Seçki Dosyaları Hakkındaki Ögrenci Görüşleri (Erzurum İli Örnegi)
Gürbüz OCAK • 217 (pdf)

Millî Eğitim
Üç Aylık
Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni
Şadi KESKİN
Yayımlar Dairesi Başkan V.

Yazı İşleri Müdürü
Selâmi YALÇIN
Şube Müdürü

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu
Celal ASLAN
(caslan@meb.gov.tr)

Redaksiyon-Düzelti
Celal ASLAN
Dinçer EŞİTGİN

İletişim
Celal ASLAN
(caslan@meb.gov.tr)

Grafik - Tasarım
Hakkı USLU

Dizgi
Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
Reyhan İLKER

Yazışma Adresi
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı
Teknikokullar/ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr
web: http://yayim@meb.gov.tr
Tel: (0312) 212 81 45 - 213 65 12
Fax: (0312) 212 81 48

İlkeler
-Gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın, iade edilmez.
-Yazıların içeriğinden yazarları sorumludur.
-Yayın Kurulu, gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.
-Millî Eğitim adı anılmadan alıntı yapılamaz.
-Millî Eğitim hakemli bir dergidir.

Abonelik Koşulları
Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Millî Eğitim Basımevi Müdürlüğünün Ziraat Bankası Bahçekapı-İSTANBUL şubesindeki 93851 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 4167
Süreli Yayınlar Dizisi: 206

Türkiye'de Sehir Asayiş Suçları: Dağılışı ve Başlıca Özellikleri
Ali YILMAZ-
Semra Günay ERGÜN • 230 (pdf)

FenBilgisi Egitiminde Laboratuvarda Karılaşılan Güçlüklerin Saptanması
Aysun KARACA-Safak ULUÇINAR-
Arzu CANSARAN • 250 (pdf)

Sınıf Ögretmeni Adaylarının Fiziksel ve Kimyasal Degişme Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Yanılgıları
Gökhan DEMIRCIOGLU-Haluk ÖZMEN- Hülya DEMIRCIOGLU • 260 (pdf)

Sınıf Ögretmenligi Programı Ögrencilerinin Cografi Kavramları Ögrenme Düzeyleri ve Ezbercilik
ilhanTURAN • 274 (pdf)

İki Roman, İki Bariş Bir Siyasi Olay: Bir GünTek Başına ve İzmir'in İçinde Adli Romanlarda 27Mayıs ihtilali
TülinARSEVEN • 293 (pdf)

Serbest Zaman Egitimi ve Önemi
Yavuz Selim AGAOGLU-
M. YalçinTASMEKTEPLIGIL-
FarukALBAY-MetinBAYRAK-
Yakup PAKTAS • 313 (pdf)

FenBilgisi Ögretiminde Sosyal Ögrenme Teorisine Dayalı Ögretim Etkinliklerinin Ögrencilerin Bilimsel Tutumlarına Olan Etkisinin incelenmesi
Murat DEMIRBAS-
Rahmi YAGBASAN • 320 (pdf)

IlkögretimÖgrencilerinin Türkçe Dersine YönelikTutumlari: Köycegiz Örneklemi
Sabahattin DENIZ-SibelTUNA • 339 (pdf)

© 2005 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığı
URL: http://yayim.meb.gov.tr
Yorum, öneri ve yazılarınız için;
E-Posta: med@meb.gov.tr

Editör'den …

Değerli okuyucularımız,

Dergimizin 170. sayısı diğer sayılarda olduğu gibi yine dopdolu ve ufuk açıcı. Her yeni sayımızda olduğu gibi alanında önemli boşluklar doldurduğuna inandığımız makalelere bu sayımızda da yer verdik.

Yayımlanan makaleler içerik ve yaklaşım bakımından orijinal olma özelliklerini üzerinde barındırıyor. Bu yönüyle dergimiz, büyük bir ilgiyle ve heyecanla takip edildiğinin bilincinde olup akademik camianın vazgeçilmez bir numaralı kaynağı haline gelmiştir.

Eğitim ve Sosyal Bilimler alanında önemli bir boşluğu doldurduğuna inandığımız Millî Eğitim dergisi Türk bilim dünyasına ve eğitim camiasına önemli veriler sunmaktadır. Yayımlanan araştırma yazıları yurt içinde ve yurt dışında alanla ilgili veri toplamaya çalışan araştırmacılarımız için önem arz etmektedir. Akademisyen ve araştırmacılarımızın nitelikli yazılarının dergimiz sayfalarında daima yer bulacağını belirtmek isteriz.

Bu sayımızda, eğitimdeki yeni gelişmelere paralel olarak yapılan yeni çalışmalara yer verdik. Yücel Kabapınar'ın *'Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak ‹ngiliz Öğrencilerinin Tarih Dersi Defterleri: Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler'* yazısı Tarih eğitimine bir başka gözle bakmamız ve yeni uygulamalar açısından önemli doneler sunmaktadır. Karikatürün Matematik eğitiminde kullanımını irdeleyen ve bir hayli ilginçlikler taşıyan *'Karikatürler ve Matematik Eğitiminde Kullanımı'* adlı araştırmanın da ilginizi çekeceğini umuyoruz. Bu doğrultuda *yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramı*nın eğitimde kullanımına örnek teşkil edecek makalelerimizi siz değerli okuyucularımızın beğenisine sunduk. Diğer makalelerimiz de yukarıda kısaca bahsi geçen yazılar kadar önemlidir.

Değerli okuyucularımızın faydalanması dileği ve daha nitelikli yeni sayılarda buluşmak ümidiyle...

EĞİTİMFELSEFESİNİN YANSIMASI OLARAK

İNGİLİZ ÖĞRENCİLERİN TARİH DERSİ DEFTERLERİ:

NICOLA VE ARKADAŞLARININ TARİHSEL

BİLİNÇLERİNİN OLUŞUM SÜRECİNDEN KESİTLER

Yücel KABAPINAR*

Özet

Bu çalışmada, İngitere'deki tarih öğretiminin genel yapısı, hem teorik olarak, hem de tarih öğretiminde kullanılan öğretim stratejileri ile sınıf içi etkinliklerin tür ve nitelikleri boyutuyla pratik olarak incelenmiştir. On beş İngiliz öğrencinin tarih dersi defterlerinin incelenmesi pratik boyutun ortaya konulmasına aracılık etmiştir. Bundan başka defterler, öğrencilerin tarihsel bilgiyi oluşturma ve kaynakları değerlendirme ve kullanma süreçlerine hangi ölçüde katıldıklarının belirlenmesi amacıyla da incelenmiştir. Bu çerçevede sınıf içi etkinliklerin sonucu ortaya çıkan öğrenci çalışmalarından alınan örnekler, İngiltere'deki tarih öğretiminin temel felsefesinin ne olduğunu ilişkin bir bakış açısının geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Defterler, Türkiye'deki ilköğretim ikinci kademeye denk olan ve "Key Stage 3" olarak adlandırılan 12-13 yaş kuşağındaki öğrencilere aittir. Araştırmanın sonucu, örneklemde yer alan öğrencilerin tarihsel bilginin inşası, kaynakların değerlendirilmesi ve kullanımı süreçlerine etkin olarak katılabildiklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Tarih öğretimi, öğrenci defterleri, İngiliz öğrenciler, tarih metodolojisi, tarih dersinde beceriler

Giriş

Ülkemizde tarih dersi adeta ezber ile özdeşleştirilmektedir. Bu çerçevede yaygın kanı, tarih dersinin ezberlenmeden öğrenilemeyeceği noktasındadır. Çünkü öğrencinin temel ödevinin sınıfta ve sınavda, ders kitabı yazarının sunduğu bilgileri ezberlemek olduğuna inanılmaktadır. Yine tarih derslerinin, öğrencilerin etkin katılımlarına ve zihinsel gelişimlerine çok da olanak tanımayan sıkıcı bir ders olduğu düşüncesi oldukça taraftar bulan bir düşüncedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı uygun öğrenme ortamları oluşturulduğu taktirde, öğrencilerin tarih derslerinde de etkin olabildiklerini, kişisel bakış açılarını belirleyebildiklerini, değerlendirmeler yapabildiklerini, bilişsel ve duyuşsal alanlara ilişkin becerilerini geliştirebildiklerini ortaya koyabilmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek amacıyla ülkemizdekinden farklı bir eğitim anlayışına sahip olan İngiliz tarih öğretimi sisteminin tanıtılması ve bu sistem içerisinde öğrencilerin görevlerinin neler olabileceğine ilişkin birtakım örneklerin sergilenmesi düşünülmüştür. Bu bağlamda ilk olarak İngiltere'deki tarih öğretimi sisteminin genel çerçevesi tanıtılacaktır. Bunun ardından İngiltere'nin Leeds şehrinde tarih öğretmeni olarak çalışmakta olan

Simone Sinclair'den alınan öğrenci defterleri ve bu defterlerdeki etkinliklerin temel özelliklerinin ortaya konulması bu çalışmanın ana çatısını oluşturmaktadır.

Öğrenci defterleri bir anlamda uygulamadaki öğrenme anlayışının en yalın biçimiyle kendisini gösterebileceği eğitim araçlarından biri olarak görülmelidir. Çünkü öğretmenin yazdırdığı notların kaydedildiği, verdiği ödevlerin ve sınıf etkinliklerinin yapıldığı öğrenci defterleri, müfredat programı ile başlayıp, sınıf içi etkinlikler ile bittiği varsayılan eğitim sürecinin en son basamaklarıdır. Bir bakıma öğretim anlayışının niteliğinin, sınıf etkinliklerinin çerçevesinin, öğrenci katılımının muhasebesinin ve sağlamasının tüm yalınlığıyla yapılabileceği araçlardır onlar. Kısaca, elde edilen tarih dersi defterlerinin incelenerek, ülkemizdekinden farklı olarak, İngiltere'de tarih bilgisinin sınıfta nasıl sunulduğunun, öğrencilerin nasıl etkin kılındığının, bilişsel ve duyuşsal alanlara ilişkin becerilerin geliştirilmesinde ne gibi aktivitelerin yapıldığının incelenmesi ve bunlara ilişkin örneklerin sunulması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan ve "araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi"ni (Yıldırım vd., 2000, 140) kapsayan "Doküman İncelemesi" veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Buna paralel olarak yine nitel araştırmalarda kullanılan "Amaçlı Örnekleme Yöntemleri"nden biri olan "Tipik Durum Örneklemesi" bu araştırmadaki örneklemin belirlenmesinde kullanılmıştır. Tipik Durum Örneklemesi, yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak amacı taşıyan araştırmalarda kullanılmakta olup bir dizi durum arasından en tipik olanların saptanması (Yıldırım vd., 2000, 71) temelinde işlev görmektedir. Bu çerçevede araştırmanın örnekleminde yer alan defterlerin sahipleri, İngiliz sisteminde "Key Stage 3" olarak adlandırılan 12-13 yaş arası öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi olarak 15 öğrencinin tarih dersi defterleri kullanılmıştır.

Öğrenci defterlerinin incelenmesi sürecinde İngiltere'deki tarih öğretiminin genel yapısını belirleyecek ve öğrencinin tarih derslerindeki rolünü ortaya koyacak örneklerin seçimine özen gösterilmiştir. Bir diğer deyişle defterlerin incelenmesinde;

- etkinliğin niteliğini açık bir biçimde ortaya koyma,
- öğretmenin sınıfta uyguladığı farklı etkinlikleri sergileyebilme

ölçüt olarak alınmıştır. Defterlerdeki etkinliklere temel oluşturan ilgili ders kitabı öğretmenden istenilmiştir. Ancak öğretmen tek bir ders kitabından yararlanmadığını, sınıf kitaplığında bulunan çok sayıda tarih ders kitabını kullandığını dile getirmiştir. Bundan dolayı öğretmenin kullandığı ders kitaplarına ulaşılamamıştır.

Defterlerden elde edilen ve İngiltere'deki tarih öğretiminin niteliğine ilişkin çıkarımlarda bulunmayı kolaylaştıran veriler nitel araştırmada kullanılan veri analiz yöntemlerinden biri olan "Betimsel Analiz"e (Yıldırım vd., 2000, 158) göre irdelenmiştir. Bu çerçevede araştırma soruları aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir:

1. Defterlerdeki etkinliklere temel oluşturan İngiltere'deki tarih öğretiminin felsefi çerçevesinin genel özellikleri nelerdir?

2. Bu felsefi yapı içerisinde öğrencinin rolü nedir?

3. Tarih öğretimi aracılığıyla öğrencide geliştirilmeye çalışılan beceri alanları nelerdir? Bu becerilerin geliştirilmesi için ne gibi etkinlikler yapılmaktadır?

Çalışmada ilk olarak İngiltere'deki tarih öğretimi sisteminin teorik yapısı tanıtılacak, ardından bu teorik yapının sınıf içi pratiği ile ne derece örtüştüğü İngiliz öğrencilerin defterlerinden alınan somut örnekler ışığında ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bir diğer deyişle çalışma, hem İngiltere'de uygulanan tarih öğretimi sisteminin temel özelliklerini sergilemesi boyutuyla teorik, hem de bu teorik yaklaşımın sınıf içi uygulamasının nasıl olabileceğine ve öğrencilerin bu sistem içerisinde konumunun ne olabileceğine ilişkin örnekler sunması nedeniyle de uygulamalı bir perspektif sunmaktadır.

İngiltere ve Tarih Öğretimi: Teorik Çerçeve

1960'lı yılların sonlarında İngiltere'de büyük bir tartışma koptu. Tarih dersinin anlamını yitirdiği, en az sevilen dersler listesinin ilk sırasını alternatifsiz işgal ettiği ve düşünme becerilerinin yer almadığı böyle bir dersi ders programlarında tutmanın anlamlı olup olmadığı konuşuluyordu (Sylvester, 1995, 14). Politik tarihin egemenliğinde bitip tükenmek bilmeyen kronolojik bir anlatının hüküm sürdüğü, İngilizlerin gururu ve hükümranlığın en önemli tema olduğu, öğretmenin anlattığı öğrencinin uykulu gözlerle dinlediği, kuşku götürmeyecek derecede sıkıcı ve çağdaş dönemlerden kopuk tarih dersi için ne yapılması gerektiği tartışılıyordu (Steele, 1983, 94; Toebes, 1987, 182). Okul düzeyindeki tarih öğretiminde varolan sorunları çözme, öğretime yeni bir yaklaşım ve metod getirme iddiasında bir proje olan Okul Tarih Projesi ("School History Project") ile "Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi" yaklaşımı 1972 yılında geliştirildi (Blyth, 1982, 7; Toebes, 1987, 160; Husbands, 1996, 131; Kabapınar, 1998, 74; Ata, 1999, 45; Swinnerton vd., 1999, 25).

Bu sorunsala yanıt bulan eğitimciler iki temel noktadan hareket ettiler. Birincisi, dönemin etkin öğrenme anlayışı olan yapılandırmacı (constructivist) anlayışın öngördüğü gibi bilginin öğrenen tarafından oluşturulması/anlamlandırılmasının gerekliliği idi (Husbands, 1996, 131; Nichol vd., 1997, 9; Copeland, 1998, 122). Bu yaklaşımın temelinde, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Bu çerçevede tarih öğretmeni ve ders materyalleri tüm doğruları bir "otorite" edasıyla sunmaktan uzaklaşıyor; tersine öğrencilerin bilgiyi yorumlayan ve oluşturan kimliğini ön plana çıkaran ve bu kimliğin inşasını kolaylaştıran ögeler olarak karşımıza çıkıyordu.

Sorgulama temelli tarih öğretiminin dayandığı diğer boyutu da, konu alanı olan tarihin metodolojisi, tarihsel bilgiyi üretme sistematiği oluşturmuştur. Disipliner anlayış ve uzmanlığın metodolojik çerçevesinin öğrenciye tanıtılması "Yeni Tarih" olarak da adlandırılan anlayışının en önemli hareket noktası olarak görülmektedir. Bu çerçevede tarih öğretiminde ana vurgu, tarihçilerin *araştırma*, *analiz* ve *yorumlama* süreçlerinin öğrenciye tanıtılması ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulması olmuştur. Böylelikle, öğrencileri pasif birer alıcı konumuna indirgeyen tarihsel bilgilerin ezberlenmesine gerek kalmıyor; öğrencilerin tarihsel bilgi ve yorum üretim sürecine aktif katılımları ile tarih öğretiminde düşünsel ve metodolojik bir boyut yaratılıyordu. Bu boyut ile öğrenci, tarihte tartışmalı konuları irdeliyor; tarihçilerin farklı bakış açılarını tanıyarak mutlak doğrunun tarih biliminde yeri olmadığını görüyor; tarihsel bilgi ve yorumdaki değer yargıları, inanç, ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel ön yargıları anlayarak birinci ve ikinci elden kaynaklara şüphe ile yaklaşılması, güvenilirliklerinin sorgulanması gerektiğini algılıyordu (Kabapınar, 2003, 87).

Bu iki yaklaşımın yön vermesiyle oluşturulan ders kitapları ve diğer eğitim araçlarında tarih biliminin üretmiş olduğu farklı yaklaşımlar ve alanın metodolojik hassasiyetleri, öğrencilerin yaş kuşakları dikkate alınarak ve pedagojik yaklaşımların ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde sergilenmeye başlanmıştır. Buna göre öğrenciye inceleyeceği tarihsel sorunsala ilişkin ihtiyaç duyduğu temel bilgi ders kitabında yine verilmektedir. Bundan başka, konunun gereksinim gösterdiği ve tarihsel incelemeye ışık tutacak

yazılı ve görsel kaynaklar öğrencinin önüne ders kitapları aracılığıyla getirilmektedir. En önemlisi de, öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan uzaklaştıracak ve sunulan kaynaklar çerçevesinde irdelemeler yapmasına olanak verecek birtakım aktivitelerin varlığı "Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi"nin en ayırt edici özellikleri idi (Husbands, 1996, 16; Kabapınar, 2003, 40).

Aslında sistem temel felsefesini "tarihçinin bilgiyi üretim basamaklarında yaptığı işlemlerin öğrenciye tanıtılması"ndan alıyordu. Buna göre küçük bir tarihçi rolüne sokulan öğrenci, arka plan bilgisiyle konu ile ilgili varolan bilgileri tanıyor, tıpkı tarihçiler gibi kaynaklar üzerinde çalışıyor ve yine tarihçi rolü içerisinde kişisel yorumunu/bakış açısını ortaya koyuyordu. Bu öğrenci merkezli yaklaşım ile öğrenci "yapabiliyor olma" duygusu ile tanışıyor, kişisel yaklaşımları, değer yargıları ve tavır alışlarının farkına varıyor ve bu farkındalığı seslendiriyordu.

Tarih Dersi Defterleri: Farklı Dünyaların Keşfi

Yukarıda da açıklandığı gibi İngiliz tarih öğretimi sisteminin temelini, küçük bir tarihçi rolüne bürünmüş olan öğrenciye, tarih metodolojisinin duyarlılıklarının tanıtılması ve bilgi üretim basamaklarına ilişkin deneyim ve becerilerin kazandırılması oluşturmaktadır. Bu çerçevede önem kazanan bir başka boyut da, öğrenciye öğretim içerisinde sık sık karşılaşacağı alana özel kavramların tanıtılmasıdır. Nitekim öğrencilerin defterinde işlenen ilk konu bu kavramların tanıtılması olmuştur. Bu çerçevede "kalıt, otantik, ön yargı, kronoloji, empati, hüküm verme, düşünce belirtme ve kaynak" öğrencilere tanıtılan kavramlardan sadece birkaçıdır. Söz gelimi, "ön yargı" için Toni'nin defterinde, *"birisi ya da bir şey ile ilgili tek taraflı bakış açısı, birisinin yalnızca iyi taraflarını görmek gibi*", yazarken "kaynak" için ise, "*tarihçi tarafından bilgi elde etmek için kullanılan her şey, gazeteler, günlükler gibi"* açıklaması yer almaktadır. Yine tarihsel empatiye ilişkin etkinliklerde kullanılacak "empati" kavramı da, *"başka bir insanın duygu ve düşüncelerini anlama becerisi, söz gelimi bir arkadaşınız üzgün olduğunda, siz de üzgün oluyorsanız onun empatisini kuruyorsunuz demektir*" şeklinde tanıtılmıştır. Yine öğrencilerin defterinde yer alan, *"tarih, detektif olmak gibidir"* açıklaması tarihin birtakım sorulara yanıt bulma amacını taşıyan bir etkinlikler dizisi olduğunu ifade eder gibidir.

Bir sonraki derste de, "Kanıtların Kaynakları" adlı bir konu işlenmiştir. Öğrencilerin defterlerinden anlaşılmaktadır ki, "kalıtlar" ile "yazılı dokümanlar" adında iki kategori hazırlanmış ve ayrıca tarih metodolojisinde önemli yeri olan "birinci ve ikinci elden kaynak" kavramları örnekleriyle birlikte aşağıdaki gibi irdelenmiştir.

1. Kalıtlar	***Yazılı dokümanlar***
Elbiseler	*Günlükler*
Bisiklet	*Kitaplar*
Vazolar	*Hükümet dokümanları*

2. Birinci elden

M.S. 170 tarihli para

M.Ö. 1 tarihli bir ayakkabının kalıntıları

M.S.79'da Pompei'den kalan bir iskelet

İkinci elden

1992'de Romalılar hakkında yazılmış bir ders kitabı

1500'de Romalılar hakkında yazılmış bir kitap

Bu sınıf içi uygulamalar göstermektedir ki, tarih öğretiminde ilk vurgu noktası, alanın metodolojik kavramlarının öğrenciye tanıtılması ile metodolojik öncelikler ve süreçler temelinde alanla ilintili becerilerin öğrenciye kazandırılmasıdır. Nitekim yine bunlarla bağlantılı olarak öğrencilerden Colette'in ders notlarından dersin başlangıcında "efsane" kavramı üzerinde durduklarını anlamaktayız. Bu çerçevede ders sırasında "gerçek" (fact) ve "kurgu" (fiction) kavramları üzerinde durulmuştur. Defterine "gerçek" için *"doğru olan şeyler"*, "kurgu" için de *"uydurulmuş şeyler"* açıklamalarını yazmıştır. Bunlardan dolayı da *efsane "gerçek ile uydurulmuş şeylerden oluşan bir şey"* olarak tanımlanmıştır. Öğrenciye tarihle ilgili kavramların ve bilgi üretim sürecine ilişkin becerilerin kazandırılması İngiltere'deki "Yeni Tarih" anlayışının önemli bir uzantısıdır (Department of Education and Science, 1991, 3; Slater, 1995, 113).

Yine Nicola'nın defterinde ise, "görsel materyalin betimlenmesi ve yorumlanması" temelinde bir çalışma yapıldığını görmekteyiz. Nitekim görsel materyallerin betimlenmesi ve yorumlanması İngiltere'deki tarih öğretimi çerçevesinde öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Unwin, 1986, 8; Harnett, 1998, 69). Bu çerçevede Roma'nın kuruluşu ile ilişkilendirilen Romus-Romulus efsanesini irdelediği anlaşılan öğretmen, efsaneyi altı adet resim aracılığıyla açıklayan bir çalışma yaprağını öğrencilere vermiş; bunları keserek defterine yapıştıran öğrenciler de olayın öyküsünü çizimlerin yan tarafına yazmışlardır. Bu altı çizimden ikisine öğrencinin yazdıkları ile birlikte aşağıda yer verilmiştir.

Bilginin pedagojik prensipler de gözönüne alınarak, öğrencinin yaş kuşağı çerçevesinde ele alındığını gösteren bu örnek ile, öğrenci, resimde var olan görsel mesajları kendi tümceleri ile yorumlayarak, efsaneyi adeta kendi yaratım sürecinden geçirmektedir. Ayrıca görsel araçlar kullanılarak da öğrenilenlerin kalıcılığı artırılmaktadır (Levin vd., 1993). Tüm bunlardan da hareketle öğretmenin/ders kitabının sormuş olduğu *"Romus Romulus efsanesi hakkında ne düşünüyorsun? Buna inanır mısın?"* sorularını defterine yazan Collette ise, bu soruları,

> *"Tamam, iyi güzel ama doğru olduğuna inanmıyorum. Çünkü bir kişi, kendi kendine bir krallığı kuramayacaktır. İki kişi de kuramaz zaten. İnanmıyorum çünkü tek başına bir krallık kurulamaz"*

şeklinde yanıtlamıştır.

Defterlerden, öğrencilerin “Roma halkı Cumhuriyet hakkında ne düşünüyordu?” adlı konuda, farklı sosyal ve siyasal statüdeki kişilerin, elde ettikleri/edemedikleri hak ve çıkarlara göre Cumhuriyet’i nasıl farklı bakış açıları ile değerlendirdiklerine dair bir etkinlik yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede öğrenciler Roma İmparatorluğu’nda yaşayan “Konsül, Kadın, Senatör, Plep ve Köle” gözünden Cumhuriyet’i değerlendirmiştir. Böylelikle basit bir şekilde de olsa, tarihsel kimliklerin yerine kendini koyarak tarihsel empati yapmaya çabalamıştır. Buna göre “Konsül” ve “Senatörler”, Cumhuriyet yönetiminden son derece memnun iken, “Kadınlar”, “Plepler” ve “Köleler” ise hiç memnun değillerdir. Söz gelimi Senatör olarak şunları yazmıştır Collette defterine:

> *“Ben bir Senatörüm. Bana göre Cumhuriyet mükemmeldir. Çünkü ben bir erkeğim ve Konsüllükleri satarım ve sadece zengin erkekler bizi sever ve bunları almaya gücü yeter”.*

Buna karşılık kölenin bakış açısından ise durumu şu şekilde değerlendirmiştir.

> *“Ben bir köleyim. Cumhuriyet’in çok adil omadığını düşünüyorum. Çünkü oy kullanmaya ilişkin hiçbir hakkımız yok. İşte bundan dolayı kendi yaşamımızı daha iyi hale getiremiyoruz”.*

Yine bu etkinlik ile vurgulanan bir diğer nokta da, bireylerin duruş noktalarındaki farklılıkların ve çıkar çatışmalarının kavramlara yüklediğimiz anlamları belirlediği ve farklı perspektiflerden bakışı ortaya çıkardığının öğrenci tarafından anlaşılmasıdır. Nitekim Colette’in bu çalışması öğretmen tarafından *“Çok çok iyi kavranılmış bir çalışma”* şeklinde başarılı bulunmuştur.

Bir başka etkinlikte ise öğretmen, öğrencilerinden, Roma’yı ziyarete gelecek turistlere, o dönemin perspektifinden Roma’yı tanıtacak bilgi ile görsel yaratılarla desteklenmiş bir broşür hazırlamalarını istemiştir. Böylelikle öğrenciler edindikleri bilgileri hem yazılı hem de görsel boyutlu bir ürüne dönüştürmüş olabileceklerdir. Aşağıda Michelle’in bu etkinliğe ilişkin yaptığı çizim ile yazdıklarına yer verilmiştir.

> *“Roma’ya gelin. Burada yapabileceğiniz pek çok şey var. Hamamlara gidebilirsiniz. İki tekerlekli araba yarışlarına gidebilirsiniz ya da gladyatörleri izleyebilirsiniz. Ancak bunları izlerken dikkatli olunuz, yakınlarına gitmeyiniz. Çünkü birisi sizi ittirirse yaralanabilirsiniz. Fakat bunları yapmak hoşunuza gidecek. Siz ve sizin aileniz için çok iyi olacağına eminim. Bundan eminim”.*

Bir diğer etkinlikte ise Kral Edward'ın ölümünden sonra "dört kişinin tahtta hak iddia ettiği" belirtilmiş ve ders kitabı/öğretmen tarafından ortaya konulan ölçütlere göre kimin kral olması gerektiği ve diğerlerinin niçin olmaması gerektiği öğrencilere sorulmuştur. Buna göre ölçütler, "Ölen kral Edward'la olan kan ilişkisi", "Kral Edward ile olan evlilik bağlantısı", "İyi bir asker olma", "Önemli bir İngiliz olma", "Papa'nın desteğine sahip olma" şeklinde sıralanmıştır. Buna göre Collette, ders kitabındaki verileri de inceleyerek aşağıdaki tabloyu oluşturmuş ve kimin kral olması, kimlerin olmaması gerektiğine ilişkin düşüncesini nedenleriyle açıklamıştır. Bundan başka Collette, "iyi bir liderin özelliklerinin ne olması gerektiğine ilişkin bakış açısını" da açıklamıştır.

> *"Harold'un kral olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü o, Kral Edward'ın kız kardeşinin kocasıdır. Artı, o iyi bir askerdir ve İngiliz'dir.*
>
> *William'ın kral olmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü o bölgeyi bilmemektedir. Ve o Fransızca konuşmaktadır.*
>
> *Edgar'ın da kral olmaması gerektiğini düşünüyorum; çünkü o farklı bir yerde yaşamaktadır. Ölen kral Edward ile aynı kana sahip olmasına rağmen, bu onun kral olacağı anlamına gelmemektedir.*
>
> *Lider (yönettiği) insanlar için iyi şeyler yapan, diğer kral ve liderlerin yaptıkları kuralları sürdüren kişi, iyi bir liderin özelliklerini taşıyan kişidir. Ve yine o kişi, yasalar gibi en iyi kuralları yapan kişidir.*

Ders kitabı aracılığıyla sağlanan birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel kaynaklar aracılığıyla öğrencilerin değerlendirme sürecine girmesi ve tarihsel olay ile ilgili alanın metodolojik yaklaşımları merkezinde bireysel görüş ve analizlerini yapabilmesi "Yeni Tarih" anlayışının temel yaklaşımları arasındadır (Brown, 1995, 18; Levstik vd., 1997, 26). Bu çerçevede Collette, belirli ölçütler temelinde İngiliz tahtına kimin geçmesi gerektiğine ilişkin kendi bakış açısını oluşturmaktadır. Bu çerçevede küçük bir tarihçi rolüne bürünen öğrenci, tarih yazma sürecinde etkin olmuştur.

"Ortaçağ'da kadının yaşamı nasıldı?" adlı konuda değişik toplumsal katmanlardaki kadınların yaşam kalitelerinin incelendiğini Colette'nin defteri aracılığıyla anlamaktayız. Bu etkinlikte Collette, "köylü, tüccar ve zengin" kadının yaşamlarını, yazılı ve görsel kaynakları da irdeleyerek onların perspektifinden görmeyi denemekte, ayrıca o dönemdeki genç kızların evliliklerini nasıl yaptıklarını sorgulamaktadır.

> *"Köylü kadın çok zor ve çileli bir hayat yaşıyordu. Onlar yemek pişirmek, temizlik yapmak, çocuklarına bakmak ve tarlada kocasına yardım etmek zorundaydı. Yün ipliği eğirebiliyor, pazarda satmak için peynir de yapabiliyorlardı.*

Tüccar'ın karısı ise geziyor ve çocuklarına bakıyordu.

Zengin kadın ise ev işlerini yapacak ve çocuklarına bakacak hizmetçilere sahipti. Zengin kadın mektuplar yazıyor, sohbetler ediyor ve okuyordu. Ve pek çok (zengin) kadın örgü örmeye ve gezmeye zaman buluyordu.

Kızlar, on beş ve on altı yaşlarında ve hatta daha genç yaşlarda evleniyordu. Onlar evleniyordu ama babalar kızları için zenginleri seçiyorlardı. Bu bir işti ve yalnızca fakirler sevdikleri ile evlenebiliyordu."

Tarihte kadın ve kadının yeri görüldüğü gibi hem ders programında hem de sınıf içi iletişimde irdelenen önemli konulardan biri olmuştur. Nitekim Nicola'nın defterinden, öğretmeni Bayan Sinclair'in diğer bir etkinlik ile konuyu daha da ön plana çıkardığını anlıyoruz: "Bizim tarih kitabımız kadın hakkında bilgi bulmak için ne denli yararlıdır?" adlı bir konu başlığı Nicola'nın defterine yazılmış; kitapta (belki de kitabın bir bölümünde) kaç kez kadın, kaç kez de erkeğe ilişkin kaynağın yer aldığı öğrencilere saydırılmıştır. Bunun sonucunda 54 kaynağın erkekten, 15 kaynağın da kadından söz ettiği anlaşılmaktadır. Bunun ardından, kadının tarih kitaplarında hak ettiği yeri almadığına ve bunun nedenlerine dair bir sınıf içi etkinlik yapılmış olması olasıdır.

Jenny, "Fabrika Koşulları" adlı konu ile ilgili etkinlikte, öncelikle madenlerde çalışan çocuğu tasvir eden görsel kaynağı yorumlamıştır. Jenny şöyle yazmıştır:

"Çocuklar, esas olarak madendeki vagonları itiyorlardı. Onlar tüm gün boyunca eğilmek zorundaydılar. Bu da onların sırtlarını, ayaklarını ve kollarını acıtabilir."

Görsel kaynak, Jenny'in o dönemin madenlerindeki çalışma koşullarına ilişkin nitelikli bir algılama ve bakış açısı geliştirmesinde çok önemli bir rol oynamış olsa gerektir. Bunun ardından, gerek ders kitabındaki bilgileri gerekse yazılı kaynaklardan elde ettiği verileri kullanan Jenny madenlerde çalışan çocukların empatisini yapmış ve defterine şunları yazmıştır:

"*Kullanılıyormuşum gibi hissediyorum, buradaki çalışma koşulları gerçekten berbat. Ayakların, kolların ve omuzların sızlıyor. Burası gerçekten çok sıcak ve nefes almak da çok güç. Madendeki pis kokulu gazları solumaktan ölebileceğimi söylüyorlar. Madende çalışırken tek başınasın ve eğer vagonu itmekte yardımcı olan başka birisi daha olsaydı çok daha kolay olurdu. Yaptığın işi çok daha iyi hale getirmezdi belki ama daha kolaylaştırabilirdi."*

Bununla ilintili bir başka etkinlikte ise, *"Sizce resimdeki kız o madende neden çalışıyor olabilir?*"sorusu sorulmuş olmalı ki, Jenny defterine şunları yazmıştır:

“O kız muhtemelen yiyecek parasını çıkarmak için ailesine para götürmek istiyordu. Ya da onun anne babası, onu madenlerde çalışması için zorluyorlardı. Yoksa onun gönüllü olarak bu işi yaptığını sanmıyorum.”

Böylelikle Jenny yazılı ve görsel bilgileri zihninde harmanlayarak ve o günkü çalışma koşullarını gözönünde bulundurarak, görsel kaynaktaki kızın yerine kendisini koymuştur. Çalışma koşullarına ve çalışanın sağlığına olan etkisini, kızın madende çalışma nedenlerini oldukça nitelikli bir şekilde tasvir etmiş, duygularını da yaşıyormuşçasına ifade etmiştir. Nitekim tüm bu etkinlikleri inceleyen öğretmen Bayan Sinclair ise, *“Çok açık bir empati”* şeklinde not düşerek Jenny’i yüreklendirmiştir.

Maden ocağı sahiplerinin bu sistemi destekleyip desteklemediğine ilişkin bir soruya şu yanıtı vermiştir öğrenci:

“Onlar sistemi destekliyordu çünkü o bir maden ocağı sahibiydi. Eğer o çocukların madenlerde çalıştırılmamasını kabul etseydi, o, ucuz işçilerini kaybedecekti. Yetişkinler vagonları itmek için çok büyüklerdi, yani onun küçük çocuklara ihtiyacı vardı. Bu adam bana göre çok bencil.”

Bir diğer etkinlikte ise, “Çocukların fabrikalarda çalışma koşulları nasıldı?” adlı konu işlenmiştir. Bu etkinlik kapsamında Nicola defterine, çocukları fabrikalarda bekleyen tehlikeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Acil durumlar için makineleri durdurma düğmeleri yoktu.

2. Çocuklar makinelerin altında sürünüyorlardı.

3. Eğer makineye yakalanırsa, makine saçlarını koparabiliyordu.

4. Kolu, parmağı, ayağı ya da giysileri parçalanabiliyordu.

Bu çerçevede incelemiş oldukları yazılı ve görsel kaynakların ışığında öğrencilerden beş sözcük ile çocukların çeşitli işlerdeki çalışma koşullarını irdelemeleri istenmiştir. Nicola, “fakir, zalim, korkunç, kirli, hasta edici” sözcüklerini defterine yazmış ve bunları şu şekilde açıklamıştır.

Fakir: Çocukların ayaklarında ayakkabıları yoktu.

Zalim: Kızları dar kömür madeni tünelinde çalıştırmak.

Korkunç: Terzilik yapan çocukların evleri çok karanlıktı.

Kirli: Tuğla yapımı işinde çalışan çocukların her tarafı çamur içindeydi.

Hasta edici: O yaştaki çocukları çalışırken görmek

Aynı konu ile ilgili bir diğer etkinlikte ise, Nicola, fabrikalardaki çocukların çalışma koşullarına ve işverenlerin çocuklara olan tutumlarına ilişkin yazılı ve görsel kaynakları inceledikten sonra, o dönemde pamuk imalathanesinde çalışan bir kızın empatisini yapmakta ve hissettiklerini günlüğüne aşağıdaki şekilde kaydetmektedir.

Günlük

16 Kasım 1860

Gün 1

Her şey bugün ben pamuk imalathanesinde çalışırken başladı. Elizabeth Jones adlı kız neşeli bir şekilde ıslık çalarak yanımdaki makinede çalışırken, ustabaşı aniden genç Elizabeth'i ensesinden kavradı. Ona küfür etmeye ve zalimce vurmaya başladı. Sonra o başka bir ustabaşı daha çağırdı. Her ikisi de onun birer kolunu kavradı ve tavana bağladılar. Elizabeth ayaklarını sarkıtamıyordu çünkü makineye ayaklarını kaptırabilirdi. Bundan dolayı zavallı Elizabeth ayaklarını çenesine kadar yukarı çekmek zorunda kalıyordu. Saatler geçti ve herkesin eve gitme zamanı gelmişti. Bundan dolayı ustabaşı Elizabeth'i çözdü ve eve yolladı."

Nitekim Nicola'nın ortaya koymuş olduğu bu ürünü inceleyen öğretmen, *"Nicola, yaptığın çalışmayı okumak benim için bir zevk. Açıkçası sen tarih dersinde çok yetenekli bir öğrencisin. Tebrikler."* şeklinde bir not düşmüştür öğrencisinin defterine. Böylelikle madendeki ve fabrikalardaki çocukların yaşamları ile ilgili konuları işleyen öğretmen, bu konuda "görsel kaynakları inceleme", "empati kurma" ve "bir bakış açısını inceleyerek görüş bildirme" etkinliklerini kullanarak öğrencisine tarihe bakış becerisi kazandırmaya çalışmıştır. Geçmişin değer yargıları ve bakış açıları gözönünde bulundurularak geçmiş zamanda yaşamış tarihsel aktörlerin neden öyle yaşadıkları, davrandıkları, düşündükleri ve hissettikleri merkezli tarihsel empati çalışmaları İngiliz tarih öğretimi sisteminin önemli bir parçasıdır (Stockley, 1983, 54; Skolnick vd., 1999, 5). Nitekim bu çalışmada kullanılan tarih defterlerinde de empati çalışmalarına sıkça rastlanmaktadır.

Görüldüğü gibi bu anlayış içerisinde öğrenci, kendisine sunulan bilgi ve yorumları bir bütün olarak sorgulamaksızın içselleştiren bir alıcı konumunda değildir. Tam tersine öğrenci, geçmişe ilişkin olayları, anlamları, kavramları, düşünceleri, duyguları nasıl anlamlandırdığını/yorumladığını ortaya koyan küçük bir tarihçidir, sosyal bilimcidir. Öğretmen ise bilen, doğruyu-yanlışı belirleyerek son noktayı koyan kişi olmanın ötesinde, öğrencisinin bakış açısını, yorumunu, anlamlandırmasını keşfeden, öğrencisinin

bugünden geçmişe yönelen nitelikli bir perspektif geliştirmesinin altyapı koşullarını hazırlayan bir kolaylaştırıcıdır. Söz gelimi "çocuk hakları"na ilişkin kazanımların zaman içerisinde nasıl geliştiğinin, bu süreçte çocukların çektiği acıların, bu sürecin değiştirilmesinde rol oynayan kişi ve kurumların bir bütünlük içerisinde anlaşılmasıyla ilişkili bir tarihsel perspektif geliştirme çabasıdır tüm bu etkinlikler ve öğrenci yaratıları. Bu yapılırken izlenen yol, yazılı ve görsel kaynakların öğrencinin önüne getirilmesi, değer yargısının belirlenmesi sürecinin, kaynak incelemesinin bir sonucu olarak öğrenciye bırakılmasıdır. Bu arada not edilmesi gereken bir başka nokta da, İngiliz tarihi için "nahoş" sayılabilecek bir konu olan "19. yüzyıldaki çocuklar ve onların çalışma koşulları"nın ders programlarında yer alması ve öğrenciler tarafından tüm ayrıntılarıyla irdelenmesidir.

Birinci Dünya Savaşı'nda İngilizlerin Almanlar karşısında kaybettiği bir çarpışma olan "Battle of Somme"nin hangi nedenlerden dolayı kaybedildiğini Jenny, kişisel yorumlarıyla birlikte açıklamaktadır.

> *"İngilizlerin Battle of Somme'yi kaybetmelerinin bir diğer nedeni, İngiliz birliklerinin bölgeyi koşarak geçmek yerine yürüyerek geçmesidir. İngilizler derin kazılmış siperlerde Almanların saklandığını bilmiyorlardı. Bombardıman sona erdikten sonra, Almanlar ortaya çıktı ve geriye kalan İngiliz askerlerini de öldürdü. Bunun, Almanlar için iyi bir plan, İngilizler içinse son derece kötü bir plan olduğunu düşünüyorum* (Öğretmen "Evet" yazmış)*. Savaştan sonra, İngiliz generalleri eleştirildi. Kısmen onların suçlanması gerektiğini düşünüyorum. Fakat hem hava koşullarından, hem de Almanların iyi planlarından dolayı, onlar* (generaller)*, Almanların nerede olduklarını bilmiyorlardı. Eğer ben bu durumda olsam ve benden siperlerin bulunduğu yerin üst kısmına gitmem istenseydi, ben generallere bunun akıllıca bir fikir olmadığını söylerdim. Ama yine de gitmem emredilseydi giderdim. Çünkü o zaman ben de tehlikeyi bilmiyor olacaktım* (Öğretmen "Çok doğru" yazmış)."

Jenny, İngilizlerin kaybettiği bir savaşın neden kaybedildiğini mazeretler aramaksızın tüm boyutlarıyla irdelemektedir. Tarihi öğrenmenin gereklilik gerekçelerinin en klasiklerinden biri olan "geçmişten ders almak" burada tam anlamıyla kendini göstermektedir. Yapılan yanlışlıklar, stratejik hatalar yapay nedenlerle temellendirilmeksizin Jenny'nin önüne getirilmekte ve o da irdelemesini yapmaktadır. Bu arada Jenny'nin sadece generallere suçu yüklemeksizin "hava koşulları" ve "Almanların iyi planları"nı da gözönünde bulundurması onun nitelikli bir tarihsel bilince doğru yol aldığını göstermektedir.

"Niçin Versay Antlaşması öç alma istemine neden oldu?" adlı konuda Birinci Dünya Savaşı sonunda Fransa'nın Almanya'ya kabul ettirdiği Versay Antlaşması, Fransız ve Alman perspektiflerinden bakılarak irdelenmiş ve ardından öğrencilerden, adı geçen antlaşmaya ilişkin öznel düşüncelerinin ne olduğu sorulmuştur. Bu etkinliğe ilişkin Jenny'nin hazırlamış olduğu tablo ile konuya ilişkin bireysel bakış açısı aşağıda sunulmuştur.

Versay Antlaşması: Neler söylediler?

> *"Antlaşmanın daha da büyük problemlere yol açtığını düşünüyorum. Çünkü Fransa ve Almanya arasında hala anlaşmazlık ve nefret vardı. Fransa'nın bir antlaşmayı dikte etmeye hakkı vardı, ama o kadar da çok değil. Ben bir Fransız olsaydım onları para ödemeye mahkum ederdim ama o kadar da çok değil. Çünkü onları o kadar çok ödemeye zorlarsam, Almanların Fransızlara yaptığı şey olan "intikam"a yol açardım. Bununla ilgili çözüm*

Almanya'nın her şeyinden bir parça almak olabilirdi, Almanya'nın sahip olmadığı şeyleri almak değil."

Sosyal Bilimler ve tarihin önemli metodolojik yaklaşımlarından biri olan değişik algılamalar, değer yargıları ve çıkar ilişkilerinin sonucu olarak 'sosyal olgu ve durumlarda farklı bakış açılarının varlığının kaçınılmaz olduğu' yaklaşımı burada kendini göstermekte ve öğrenciye tanıtılmaktadır. Böylesi bir durumda, her iki tarafın bakış açısının ve bu bakış açısını oluşturan etmenlerin gözönünde bulundurulması daha objektif bir kararın verilebilmesinin ön koşulu gibidir (Department of Education and Science, 1990, 11). Nitekim bu örnekte Jenny, hem Fransa'nın hem de Almanya'nın duruş noktasından durumu irdelemiş ve kendi özgün yorumunu oluşturmuştur. Böylelikle "öğrenciye sosyal bilimcilerin/tarihçilerin bilgiyi üretim süreçlerini ve bu süreçte takınılan akademik tavır ve yöntemleri tanıtmayı" hedefleyen yaklaşım, bu etkinlik ile amaçlarından birine ulaşıyor gibi görünmektedir. Bunun sonucunda oluşan bireysel özelliğin, kişisel ya da toplumsal durum ve sorunları siyah ve beyaz sınırlılığı içerisindeki sloganik bir yaklaşımla çözümlemek yerine, oluşan durum ve sorunun neden oluştuğunu analiz ederek derinlemesine inceleyebilen, farklı duruş noktalarının varlığını görebilen daha uzlaştırıcı ve yapıcı bir kişilik panoramasına sahip olması beklenebilir. Böylesi bir durum da, daha demokratik ve çoğulcu bir toplumsal örüntünün temelini oluşturmaktadır.

"Hitler'in Amaçları" adlı konunun irdelenmesinin Nicola'nın defterinde görsel bir anlatı ile yapıldığını görmekteyiz. "Tarihsel olayların resim çizerek açıklanması /yorumlanması" olarak nitelebilecek bu etkinlik çerçevesinde Nicola'nın ortaya koymuş olduğu ürün aşağıda sergilenmiştir.

Bu anlatıdan da anlaşılabileceği üzere, Hitler'in amaçları kendisinin yazmış olduğu "Kavgam (My Struggle)" adlı kitapta kendini göstermektedir. Buna göre "Dünyanın Ari ırk olan Almanlar tarafından yönetilmesi", "Versay Antlaşması'nın adil olmaması ve ortadan kaldırılması", "Almanların sorunlarının nedeni olarak gördükleri Yahudilerin ve Komünistlerin ortadan kaldırılması" görsel bir anlatı eşliğinde, Hitler'in amaçları olarak Nicola tarafından ortaya konulmuştur.

Hitler'in liderliğindeki Almanya'daki özgürlüklerin ifade edilişine ilişkin sorunlar "Demokrasi ve Diktatörlük" adlı konu başlığı altında irdelenmiş, bu iki kavramın anlamı ayrıntıları ile karşılaştırılmıştır. Buna göre demokrasi ve diktatörlüklerin özellikleri Matthew'un defterinde şu şekilde belirtilmiştir.

Demokrasi	**Diktatörlük**	
Özgür bir şekilde düşüncenin ifade edilmesi		Sansür
Politik partiler, seçimler, parlamento	Bir kişi/grup tarafından yönetim	
Polisin hukuk çerçevesinde işlem görmesi		Gizli polis
Özgür ve gizli seçimler	Özgür seçime izin verilmemesi	

Bu çerçevede tarih öğretmeni Sinclair, demokrasi veya diktatörlüğün özelliklerinden birinin görsel bir anlatı ile ifade edilmesini öğrencilerinden istemiş olsa gerektir. Çünkü Matthew, aşağıda da sergilendiği üzere, diktatörlüklerin özelliklerinden birini görselleştirerek sunmuştur. Öğretmen Sinclair, bu ürünü "muhteşem" yorumuyla değerlendirmiştir.

Bir başka derste ise, öğretmen II. Dünya Savaşı'nda İngiliz Hükümetinin insanları etkilemek için kullanmış olduğu posterlerin anlamlarını öğrencilerine sorgulatmakta ve 'propaganda' kavramını irdelemektedir. Nitekim İngiliz tarih ders kitaplarında Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'nda hükümetler tarafından savaş posterlerinin nasıl kullanıldığına ilişkin çok sayıda görsel örnek verilmiştir (Culpin,

1996, 68; Kelly vd., 1996, 22). Matthew'ın defterinde bu savaş posterlerinin örtük mesajlarına ilişkin şu açıklamalar yazılıdır.

> *"Poster, halka ülkelerinin onlara ihtiyacı olduğunu ve orduya katılmaları gerektiğini söylemeye çalışıyor. Posterin sadakat ile insanların orduya katıldıkları için gurur duymalarına ilişkin bir bakış oluşturduğunu düşünüyorum. Genç insanlar posteri gördüklerinde kendilerinin çok önemli oldukları ve orduya katıldıkları için gurur duymaları gerektiği hissine kapılmışlardır. Hükümet genç erkeklerin ve kadınların orduya katılmalarına ilişkin dikkatleri çekmek için bu gibi posterleri hazırlatmak zorundaydı."*

Matthew, savaş posterlerinin hükümetler tarafından kullanılış amaçlarını nitelikli bir şekilde ortaya koymuştur. Nitekim öğretmen de öğrencisinin defterine, gençlerin posterden etkilenme nedenlerine ilişkin *"motifleri ve propagandayı çok açık bir şekilde anlamışsın"* notunu düşmüştür. Bu çözümlemeden başka öğretmen, öğrencilerinden halkı orduya katılma konusunda etkilemeyi amaçlayan bir savaş posteri hazırlamalarını istemiştir. Nicola aşağıda sunulan savaş posterini hazırlamıştır.

Nicola'nın hazırladığı savaş posteri bir slogandan oluşmakta ve öğretmenden "mükemmel bir slogan" övgüsünü almaktadır. "Savaşta çarpış, artık tavuk gibi korkma" sloganı, halkın orduya katılması gerektiği duygusunu kışkırtan bir slogan olarak dikkati çekmektedir. Varolan savaş posterlerini

inceleyen, ardındaki propaganda ögelerini gören Nicola, benzer bir posterin yaratım sürecini gerçekleştirerek konuyla ilintili bilgi ve yorumunu pekiştirmiş, propaganda kavramının anlamını daha iyi bir şekilde kavramıştır.

İkinci Dünya Savaşı ile ilgili dikkat çekici konulardan biri, askerler için savaş boyunca siperlerde yaşamın nasıl olduğuna ilişkin konulardır. Ayrıntılarıyla işlendiği anlaşılan bu konu çerçevesinde, siperlerde "hastalıklar, gündüz ve gece yaşam, yiyecek, arkadaşlıklar, dinlenme, hava durumu, çamur, ölüm, siperleri sağlamlaştırma, askerin siperdeki bir ayı, zehirli gaz saldırıları" adlı konularda öğrenciler çalışmalar yapmış, ayrıca siperdeki yaşama ilişkin hazırlanan savaş posterleri ile gerçek siper yaşamının nasıl olduğunu karşılaştırmışlardır. Nitekim posterlerde görüntülenen ile gerçekte yaşanılan arasındaki farkı irdeleyen Jenny görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır.

> *"Bu posterlerin genç erkeklerin aklını karıştıracağını ve ne yapacakları konusunda emin olamayacaklarını düşünüyorum. Fakat bazı erkekler askere katılmak konusunda kendilerini baskı altında hissedebilirler. Hükümetin bu tip posterleri hazırlatmaya ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Çünkü pek çok erkek orduya katılıp katılmama noktasında kararsızdı. Onların "doğru" yöne doğru yönlendirilmeye ihtiyacı vardı. Ayrıca posterlerin genç insanları orduya katılma noktasında kışkırtmaya çalıştığını düşünüyorum."*

Tarihsel olayların içinde yer alan insanların duygu ve düşüncelerinin öğrenciler tarafından anlaşılması bu tarih öğretimi anlayışı çerçevesinde önemlidir. Bu anlamda geçmişte yaşamış insanların tarihsel olayın akışı içerisindeki duygu ve düşüncelerinin anlaşılma çabasına girilmesi tarihsel empati etkinlikleri aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Yine İngiliz ders kitaplarında günlükler, kişisel mektuplar, anılar, askeri raporlar, resmi istatistikler görgü tanıklarının ifadeleri, şarkı sözleri ile birlikte incelenen olayla ilgili varsa şiirlere de yer verilmekte; öğrencilerin değişik tarihsel kaynaklar üzerinde çalışması sağlanmaya çalışılmaktadır (Kabapınar, 2003, 42). Bu çerçevede İkinci Dünya Savaşı ile ilgili yazılmış şiirler de ders kitaplarında tanıtılmakta ve şairlerin savaşa ilişkin duygu ve düşünceleri şiir ve anlamı tartışılarak irdelenmektedir. Böylesi bir deneyimin ardından da öğrencilerden, yetenekleri çerçevesinde başarabildikleri kadarıyla, II. Dünya Savaşı'na ilişkin bir şiir yazmaları istenmiştir. Jenny'nin yazmış olduğu şiire aşağıda yer verilmiştir.

Silah sesleri gürlüyordu, yok ederek,

öldürerek beni ürperterek,

Adamların ağlamaklı sesi

dar sarı nehirde yutulmakta

Yüzlerce adam bir günde her iki taraftan

bizim tanıdıklarımız

Ölüyor, aptalca bencillikler nedeniyle

Ah, ne kadar isterdim bunu

durdurabilmeyi

Bu travmatik çarpışmayı,

Tüm istediğim kaçıp uzaklaşmak

generallerden ve ölülerden

Evime dönmek ve eşimle birlikte

çocuğumla birlikte olmak

Ama biliyorum ki hiç olmayacak

Çünkü yarın ön hatta

gidiyorum ben

Yarın öleceğim ben

Siperlerdeki yaşama ilişkin yazılı ve görsel kaynakları irdeleyen, II. Dünya Savaşı üzerine yazılmış şiirlerdeki duygu ve düşünceler üzerine çalışan Jenny, tüm bunları bireysel akıl ve duygu potasında yoğurarak kendi anlatısını şiir yoluyla dile getirmektedir. Savaşa ilişkin yüzeysel bir irdelemenin bireyi sürükleyebileceği kahramanlık duyguları ile örüntülü bir girdaba kaptırmamıştır kendini Jenny. Ayrıntıları irdelemenin yoğunluğu, savaş ve savaş ortamına ilişkin nitelikli bir empati süreci yaratmış ve bu duygu ve düşünce zenginliği de "savaşa karşı olma" sonucunu peşi sıra getirmiştir. Nitekim öğretmeni de Jenny'i *"Fantastik hayalgücü"* nitelemesiyle ödüllendirmektedir.

"Japonların Pearl Harbour'u bombardımanı" ile ilişkili konuda, öğretmenin öğrencilerine bu haberi gazetesine duyuran bir savaş muhabiri rolü verdiği anlaşılmaktadır. Nitekim Matthew yapmış olduğu çalışmada, 8 Aralık 1941 tarihli Los Angeles Times gazetesinin muhabiri olarak *"Japonlar Pearl Harbour'u bombaladı"* başlığı altında olayı hem sözel hem de görsel olarak şöyle nakletmektedir.

> *"Dün Japonlar Hawaii'deki Pearl Harbour'ı bombaladı. Japon uçak gemilerinden havalanan uçaklar, Pearl Harbour üssünde konuşlanmış olan Amerikan donanmasını bombaladı. Japonlar, Amerika'ya savaş ilan etmedi ve uyarı yapmaksızın bombaladı. Trajik bir biçimde beş savaş gemisi battı ve pek çok insan hayatını kaybetti. Bir polis, bombardımanı duyduğunda, her tarafta bir panik yaşandığını söyledi. Her tarafta sirenler çalıyordu, uçakların silahları ateş açıyordu."*

Yukarıdaki örnek ile, öğrencinin *tarihsel bilgiyi kullanması* ve o anı *kendi belleğinde yaratması* sağlanmaktadır. Böylelikle ortaya çıkan şey, yapılan tarihin öğrenci tarafından yazılmasının altyapısının sağlanmasıdır. Değişik öğrenci anlatılarının sınıf içinde sunulması/sergilenmesi de, öğrencileri anlatı zenginliği ve farklılığı ile tanıştıracak, *tarihsel yorumlamada birden fazla bakış açısının geçerliliğini* (Carr, 1990, 55) farketmelerini sağlayacaktır. Farklılıkları farketme ve farklılıklara saygı duyma da çağdaş bireyin sahip olması gereken özelliklerdendir denilebilir.

"Atom Bombası: Hiroşima ve Nagazaki" adlı konu ile ilgili yapılan etkinlikte öğrencilere "Bir Amerikan askeri olsaydı, atom bombası atılmasına destek olup olmayacağı" sorulmuştur. Bu konu ile ilgili öğrenciler farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Nitekim Jenny bu konuda muhalif bir rol takınmış ve atom bombasının atılmasına karşı çıkmıştır. Şöyle ki:

> *"Pearl Harbour'ı bombaladıklarında, Japonlar, Amerikalılara bir uyarı yapmadılar. Fakat Amerikalılar bir uyarı yapsaydı bile, bu çok fazla bir fark oluşturmayacaktı. Çünkü atom bombası çok güçlüdür ve Japonlara kaçabilme fırsatı yine de vermezdi. Fakat ben eğer bir Amerikan askeri olsaydım, atom bombasına destek vermezdim. Çünkü atom bombası zalimce ve insanlık dışı bir şeydir. Tabii bomba savaşı bitirdi ama yine de gereksizdi."*

Aynı konuda Matthew ise hiç de Jenny gibi düşünmemektedir, bombanın atılmasını savunan görüşleriyle.

> *"Amerikalıların Japonlara uyarıda bulunmaları gerektiğine inanmıyorum. Çünkü Japonlar, Pearl Harbour'u bombaladıklarında Amerikalılara uyarı yapmadılar. Amerikalılar atom bombasını attılar. Çünkü onlar savaşı hızla bitirmek istediler. Biliyorlardı ki, bomba güzergahındaki her şeyi tahrip edecek ve Japonlar teslim olacaklardı. Evet ben bombayı atmayı desteklerdim. Çünkü ben de savaşın hızlı bir şekilde bitirilmesini isterdim. Çünkü Japonlar bizim insanlarımızı ve askerlerimizi öldürdüler."*

Yukarıdaki bir olayı algılama ve yorumlama sürecine ilişkin bu iki farklı yaklaşım, aslında tarihçilerin akademik arenada üretmiş oldukları bir tartışmanın öğrenciler tarafından keşfedilmiş boyutlarını sergilemektedir. Kimi tarihçiler atom bombasının atılmasını gerekli görüp desteklerken, kimileri de belirli gerekçelerle eleştirmektedir. Bu tarihsel metodolojinin önemli yaklaşımlarından biridir. Aynı kaynakları, belgeleri ve kalıtları kullanmış olsalar dahi tarih, birden fazla bakış açısı geliştirir ve herbirinde de katılmamız ya da katılmamamız olası noktalar vardır. İşte yukarıdaki öğrenci örneklerinde de, bu farklılaşmayı görmekteyiz. Nitelikli bir öğretmenin elinde bu tarihsel sorunsal, çok değerli bir sınıf içi tartışmasının ateşleyicisi olabilecektir; farklı perspektiflerin kendi yaklaşımlarını ortaya koymasını, kanıtlama çabası için emek harcamasını gerektiren.

Tüm defterlerin incelenmesi aşağıdaki etkinliklerin İngiliz tarih öğretmeni Bayan Sinclair tarafından öğrencilerine yaptırıldığını ortaya koymaktadır. Bunlar:

- yazılı kaynakların incelenmesi/yorumlanması ,
- görsel kaynakların incelenmesi/yorumlanması,
- tarihsel kişi ya da durumların empatisinin yapılması,
- farklı bakış açılarının incelenmesi ve kendi yaklaşımının sergilenmesi,
- tarihsel duruma ilişkin kişisel yorumların ortaya konulması,
- tarihsel olay ile ilgili benzerlik ve farklılıkların bulunması,
- resimler çizerek durumların, görüşlerin ifadesi,

- tarihsel olayların neden ve sonuçlarının irdelenmesi,
- tarihsel olayların rapor edilmesi,
- geçmiş ile bugünün karşılaştırılması,
- zaman çizelgesi üzerinde çalışma,
- videoda izlenenlerin irdelenmesi,
- verilen tarihsel önermelerin doğru/yanlış olduğunun belirlenmesi,
- tarihsel kavramların anlamlarının irdelenmesi,

ile "bir tarihsel yorumla hemfikir olma/olmamanın belirtilmesi" olarak kendini göstermektedir. Görüldüğü gibi bu etkinliklerin büyük bölümü öğrencilerin kişisel perspektifini ortaya koyması temelinde öğretim sürecine katılmasını gerektirmektedir. Nitekim araştırmada kullanılan defterlerdeki bu etkinliklerle, 54 saat süreyle İngiliz tarih dersi sınıflarında yapılan gözlem sonucunda elde edilen bir başka araştırmanın sonuçları arasında da büyük oranda benzerlikler görünmektedir (Kabapınar, 1998, 129).

Ülkemizde de 2004 yılında yayımlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile, uygulamada olan programdan daha farklı bir tarih öğretimi anlayışının gündeme gelmekte olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programda yer alan öğrencilerin "sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmaları" "kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitimi", "disiplinlere ait yapısal kavramları öğrenmeleri", "birincil ya da ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmaları", "tarihsel olguları ve yorumları ayırt etmeleri", "kalıp yargıları fark etmeleri" (MEB, 2005) gibi anlayışlar ile öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan alan merkezli ve genel beceriler İngiltere'deki tarih öğretiminin genel yapısına benzeyen bir dönüşümün sinyallerini verir gibidir. Nitekim bu çerçevede tarihsel empati, yerel tarih ve sözlü tarih araştırmaları, tarihsel hikâyeler, görsel okuma gibi İngiltere'deki "Yeni Tarih" anlayışının temel aldığı öğretim yöntem ve becerilerinden bazıları, Türkiye'deki 2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programında da yer almıştır. Avrupa Birliği süreci içerisinde tarih ve sosyal bilgiler öğretimi bağlamında öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimine öncelik tanıyan önemli dönüşümler olacağı beklenmektedir.

Sonuç

Tarihsel bilinç, bireyin tarihi yorumlayışı ile ilgili nitelikli bir bakış açısı geliştirme sürecidir bir bakıma; tarih biliminin metodolojik bakış açısını bilerek, hassasiyetlerini gözönüne alarak, temel kavramlarını kullanarak. Birtakım yetkin kişilerin (ders kitabı yazarı/öğretmen) doğrunun/yanlışın ne olduğuna ilişkin yaklaşımlarının, bir bütün olarak başka bireylerin zihnine akıtılarak/kazınarak nakledilmesi sözkonusu ise burada bir bilinç oluşumundan değil, bir bakışın bir başkasına yansıtılmasından söz edilebilir. Bu muhtemelen, tarihsel bilginin ya da yorumun naklidir. Böylesi bir öğrenme sürecinin sonuçlanacağı adres de, çok özel bir çaba gösterilmedikçe, muhtemeldir ki, ezber olacaktır. Bu noktada bilinç, bireyin

zihinsel donanımlarının sorunsal üzerinde yoğunlaşması, durumu tarihsel kaynaklara inerek irdelemesi ve bireysel çıkarımlara ulaşması ile ilgili olsa gerektir. Bireysel ve tarihsel bilince ulaşma ile ilintili işlemler sürecinde, birey aynı zamanda konu alanına ilişkin birtakım beceriler ile de donanmaktadır. İşte bu noktada, herhangi bir konuda "yapabiliyor durumuna gelme" ile ilgili beceriler aslında tarihsel bilincin oluşumunun mihenk taşlarını meydana getirmektedir. Bu anlamda Nicola ve arkadaşlarının tarih defterlerinde ortaya koyduğu görüşler ve ürünler, onların çocuk potansiyelleri içerisinde tarih yapabiliyor, yazabiliyor ve eleştirebiliyor olma noktasında görece şanslı olduklarını ortaya koymaktadır. Yine yukarıdaki örneklerin ışığında "Sorgulama temelli tarih öğretimi"nin bireysel bilincin oluşumunda işlevsel bir rol oynadığı söylenebilir.

Bu anlayış çerçevesinde öğrencinin yetişkinlere oranla çok daha az ön yargı içeren düşünce biçimleri, ders kitabı yazarı ya da öğretmen tarafından rehin alınmamakta, öğrencinin tarihsel bilgi ve yorumlamalara ilişkin özgün ve öznel yaklaşımları ön plana çıkarılmaktadır. Bu noktada ders kitabı yazarı ve öğretmen, öğrencinin bu özgün ve öznel yaratılarını ortaya koyabilecek etkinliklerin altyapısının inşasıyla meşgul uzmanlar durumundadır. Nitekim öğrenci sözkonusu etkinliklerle, tarih dersinde aklın ve düşüncenin varlığını görebilmekte, birtakım yaratım süreçlerini doğrudan yaşamakta, söylediklerinin anlamlı ve değerli olabildiğine ilişkin perspektif geliştirmekte ve bunların sonucu olarak da çok insani ve çok gerekli bir duygu olan "kendine güven duyma" süreci içine girebilmektedir. Öğretim programı taslağından ülkemizde de tarih ve sosyal bilgiler öğretimi bağlamında benzer bir yapılanmanın başladığını söylemek olanaklı gibi görünmektedir. Herhalde yakında Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih dersleri, ezber ile anılma talihsizliğinden kurtulacak; ülkemizin Fatmaları ve Alileri de, tıpkı İngiltere'nin Nicolaları gibi sosyal bilgiler ve tarih derslerinde yapabiliyor, yazabiliyor ve eleştirebiliyor olma noktasına gelebilecektir. Zaten zamanı da gelmişti …

Kaynarça

Ata, B. (1999). "*İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih ÖğretimineYansıması Üzerine Bir Araştırma*", **PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 6, ss-44-51.

Blyth, J. E. (1982). **History in Primary Schools**, McGraw Hill, London.

Brown, R. (1995). **Managing the Learning of History**, David Fulton Publishers, London.

Carr, E. H. (1990). **What is History?**, Penguin Books, London.

Copeland, T. (1998). "Constructing History: All Our Yesterdays", **Teaching The Primary Curriculum For Constructive Learning**, (editör M. Littledyke, L. Huxford) David Fulton Publishers, London.

Culpin, C. (1996). **Making History: World History from 1914 to the Present**, Collins Educational, London.

Department of Education and Science (1990). **History for Ages 5 to 16**, HMSO, London.

Department of Education and Science (1991). **History in the National Curriculum**, HMSO, London.

Harnett, P. (1998). "Children Working with Pictures", **History and English in the Primary School: Exploiting the Links** (editör P. Hoodless), Routledge, London.

Husbands, C. (1996). **What is History Teaching?**, Open University Press, Buckingham.

Kabapınar, Y. (1998). **A Comparison Between Turkish and English History Textbooks: Design, Construction and Usability Issues** (Basılmamış Doktora Tezi), Leeds Universitesi, İngiltere.

Kabapınar, Y. (2003). "*Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından Türk ve İngiliz Tarih Ders Kitapları*", **Tarih ve Toplum**, Sayı 230, ss. 40-47.

Kelly, N. ve Rees, R. (1996). **The Modern World: Secondary History Project**, Heinemann, Oxford.

Levin, J. R., Mayer, R. E. (1993). "Understanding Illustrations in Text", **Learning from Textbooks: Theory and Practice**, Lawrence Erlbaum Publishers, New Jersey.

Levstik, L. S., Barton, K. C. (1997). **Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools**, Lawrence Erlbaum Publishers, New Jersey.

Millî Eğitim Bakanlığı (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (Taslak Basım),** Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Nichol, J. ve Dean, J. (1997). **History 7-11: Developing Primary Teaching Skills**, Routledge, London.

Skolnick, J., Dulberg, N. ve Maestre, T. (1999). **Through Other Eyes: Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies,** Pippin Publishing Corporation, Toronto.

Slater, J. (1995). **Teaching History in the New Europa,** Cassell Council of Europe Series, London.

Steele, I. (1983). **Developments in History Teaching**, Open Press, Somerset.

Stockley, D. (1983). “Empathetic Reconstruction in History and History Teaching”, **History and Theory**, Beiheft 22 (4), ss. 50-65.

Swinnerton, B., Jenkins, I. (1999). **Secondary School History Teaching in England and Wales 1960-1998**, University of Leeds & The Historical Association, Leeds.

Sylvester, D. (1995). ”Change and Continuity in History Teaching 1900-93”, **Teaching History**, (editör H. Bourdillon), Routledge, London.

Toebes, J. G. (1987). **History: A Distinct(ive) Subject?**, Brill Publications, Leiden.

Unwin, R. (1986). **The Visual Dimension in the Study and Teaching of History**, The Historical Association, London.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara.

THE EXAMINATION OF ENGLISH STUDENTS’ HISTORY NOTEBOOKS AS THE REFLECTION OF EDUCATIONAL PHILOSOPHY: EXAMPLES FROM THE PROCESS OF BUILDING HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF NICOLA AND HER FRIENDS

YücelKABAPINAR*

Abstract

In this study, fifteen English students’ history notebooks were examined so as to find out the types and nature of teaching strategies and corresponding classroom activities used during the history teaching. The history notebooks were also examined to determine how actively students were engaged in constructing historical knowledge, evaluating and using historical sources. To highlight these issues, some excerpts, which were taken from the notebooks, concerning the outcome of the classroom activities and students’ work were presented

throughout the paper to illuminate the fundamental perspectives of history teaching in England. The notebooks examined were chosen to include three different history courses that make up “Key Stage 3” education level (pupils aged 12-13). This three-year period is similar to upper primary school level in Turkey. The results of the study seem to indicate that these students were involved in teaching activities where they had opportunities to construct historical knowledge and evaluate and use historical sources.

Key Words: History teaching, student notebooks, English students, historical methodology, skills in history courses

KARİKATÜRLERVEMATEMATİKÖĞRETİMİNDE

KULLANIMI

Işıkhan UĞUREL*

Sevgi MORALI*

Özet

Bu çalışmada öğrenme-öğretme sürecinde alternatif bir araç olarak yararlanılabilen karikatürler ile matematik arasındaki etkileşime değinilmektedir. Bu amaçla literatürde yer alan farklı çalışmalardan da yararlanarak matematik öğretiminde kullanılabilecek olan karikatürler bir sınıflandırma çerçevesinde sunulmaktadır. Sınıflandırmada karikatürlerin tanımlamaları, özellikleri, matematik öğretiminde nasıl ve ne şekilde kullanılabilecekleri tartışılmakta ve somut örneklere yer verilmekte olup, son bölümde matematik öğretiminde karikatürlerin kullanılmasının öğretime getireceği yararlardan farklı kavramlara değinilerek bahsedilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Karikatür, kavram karikatürü, tutum, matematik kaygısı, öğrenme aracı

Giriş

Karikatürlerin matematik öğretiminde kullanımına yönelik farklı bakış açılarını literatürdeki araştırmalar ve yazarların bakış açıları doğrultusunda betimleyerek matematik eğitimi alanında konuya ilişkin farklı çalışmaların yapılmasına bir katkı sağlamak ve öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik öğretiminde karikatürlerden yararlanılmasına yönelik ilgi ve meraklarını uyandırarak kullanmaya yönelik teşvik edici etki oluşturmaktır.

Araştırmanın Amacı

Matematik, toplumun hemen hemen her kesimince önemi, yararlılığı ve etkililiği kabul edilen ve tüm bilimler için vazgeçilmez olan bir araç olarak nitelendirilmektedir. Ancak tüm bu görüşlerin yanı sıra, matematiğin öğrenilmesi zor, çok zekî olan bireylerin öğrenip öğretebilecekleri, ilk ve ortaöğretim düzeyinde verilen biçimiyle sıkıcı, sevimsiz, heyecansız ve tek düze olduğu düşüncesi de yaygındır. Matematik dendiğinde bir çok insanın aklına öğrenim hayatını zehir eden bir ders ve başarısız olunacağı kesin gözüyle bakılan sınavlar gelmekte ve bu olumsuz kanı mezun olduktan çok sonra dahi tüm yaşama yayılacak şekilde sürmektedir. King, bu tarz düşüncelerin yer aldığı toplum katmalarından birini örnekleyerek konuya şu şekilde yaklaşmaktadır, “Beşerî bilimciler konser salonlarından, resim galerilerinden ve güzel kitaplardan zevk alırlar; ancak matematik söz konusu olduğunda, Frankenstein görmüş insanlar gibi kaçışırlar. Bu durumun nedeni matematikteki estetik değerlerin, beşeri bilimcilerin

kavrama yetilerinin dışında olması değil doğru bakış açısının onlardan gizlenmiş olmasıdır" (King, 1998, 2).

Matematiğe yönelik bu tarz olumsuz düşüncelerin oluşmasında pek çok neden yer almaktadır. Örneğin, öğrencilerin başarılı yada zekî olarak nitelendirilmesinin büyük oranda matematik dersiyle ilişkilendirilmesi; ilköğretimin ilk kademesinden sonra öğretilen matematiğin giderek günlük hayattan ayrılan, soyutlaşan bir görünüme bürünmesi; yoğun ve sıkı bir ardıllığı içeren müfredat programları ve bazı negatif öğretmen davranışları bunlardan bazılarıdır. Bu ve benzeri nedenler başarısızlığın oluşmasında da büyük paya sahip olan korku, kaygı ve olumsuz tutum geliştirilmesine neden olmaktadır.

Matematik kaygısını matematik alanında yaşanan en önemli problemlerden biri olarak nitelendiren Baloğlu bu konuda geniş çaplı bir araştırma yapmıştır. "Richardson ve Suinn, matematik kaygısını, sayıların manipilasyonuna ve matematiksel problemlerin çözümüne engel olan gerginlik ve kaygı duygusu olarak tanımlamışlardır." Konu ile ilgili olarak 1976 ile 1995 yılları arasında yapılan pek çok araştırmanın sonucu matematik kaygısının boyutlarından bazıları şu şekilde ortaya konulmuştur; "Problem çözme kaygısı, matematik test kaygısı, not kaygısı, matematik öğrenme kaygısı, soyutlama kaygısı, pasif izleme kaygısı ve performans kaygısı" (Baloğlu, 2001, 63).

Korku ile ilgili olarak, "Niçin matematik korkusu bir çok öğrenci üzerinde dramatik etki yapan bir ortak olgudur?" sorusunu (Civelek vd., 2000, 142), "Matematik korkusu bir fobidir. Fobi, özel durumlar ve olaylar karşısında tepki olarak oluşan sebepsiz bir korkudur." biçiminde yanıtlamaktadırlar.

Orhun, öğrencilerin matematikte başarısız olma nedenlerinden etkilenen yapılardan birini de "Matematik benlik kavramı" olarak adlandırmakta ve "Bireyin matematik başarısını, diğer bireylerin matematik başarısı ile karşılaştırması sonucunda [oluşan] ve kendini bu alanda ne denli yeterli gördüğüne ilişkin [varolan] kanı" tanımlamasını yapmaktadır (2000, 51).

Tutum ise, "Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim" (Demirel, 2001, 125) ya da "Duyuşsal nitelikteki davranışlar içinde yer alan, doğrudan gözlenemeyen psikolojik yapı" (Aşkar, 1986'dan aktaran; Başer vd., 2002, 112), olarak tanımlanmaktadır. Tanımlarda belirtildiği üzere tutum, bir davranışın sergilenmesinden bir önceki basamakta oluşan eğilimdir. Dolayısı ile matematiğe karşı negatif yönde geliştirilen tutumlar, bir basamak sonra diğer nedenlerden de etkilenerek davranışlara dönüşmekte ve matematik öğretiminde başarının sağlanmasında engel oluşturmaktadırlar. Matematiğe karşı duyulan korku, kaygı ve olumsuz tutumlara ilişkin çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (bk. Baloğlu, 2001).

Matematik öğretiminde başarının arttırılması etkili ve nitelikli bir matematik öğretimin gerçekleştirilmesinin yollarını irdeleyen matematik eğitimi alan çalışmalarının ortaya çıkardığı alanlardan biri de modern öğrenme araçlarıdır. Bilinen modern öğrenme araçlarının yanında özellikle yukarıda değinilen, matematiğe karşı var olan korku, kaygı ve olumsuz tutumların azaltılması ve giderilmesine yönelik alternatif öğrenme araçlardan biri de karikatürlerdir.

Karikatürler her yaş grubuna hitap eden eğlenceyi, gülmeceyi, hicivi, düşünmeyi ve görsellik içeren bir sanatın ürünleridir. Karikatürlerin toplumla içli dışlı olmasının nedeni, "toplumla aydın arasında iletişim kurmanın en kolay, en açık, en samimi ve eğlenceli yolu olmasıdır" (İlikçi, 2003). Karikatürlerin diğer mizahi eserlerde olduğu gibi bilimsel ve teknik konulardan daha çok ilgi görmesi verilmek istenen bilgi ve mesajların kolayca yerine ulaşmasını ve kalıcı olmasını sağlayan unsurlardandır (Arıkan, 2003).

Karikatürün ne olduğu sorusuna literatürde farklı tanımlamalar ile cevap verilmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir;

- Karikatür “Caricare” İtalyanca bir kelime olup insanın ve eşyanın abartılarak çizilmesi, komik şekilde çizilerek çizgide mizah yapma olayıdır (Kar, 2003).

- “Doğadaki çelişkileri görmek ve onları abartılı çizgi ile anlatmak sanatıdır [Mustafa Eremektar].

- Mizah ve onun çizgilisi, düşünme, yorumlama, ifade etme ve iletişim aracıdır [Tan Oral].

- Kişi ya da olayların gülünç, çelişkili yanlarını yakalayarak bazen yazıyla da desteklenen abartılmış çizgilerle mizaha dönüştürme sanatıdır [Seçkin Temur].

- Karikatür, grafik mizahtır [Turhan Selçuk] (Uslu, 1999).

- Mizahın soyutlanmasında çizginin geometrisine varmaktır. [İlhan Selçuk], (Kar, 2004).

- Bir karikatür, farklı kökenleri olan ve hatta daha farklı modern anlamlara sahip bir sanat formudur(1).

- Günümüz (çağdaş) tanımı ile karikatür, bir takım tasvirlerin mizahi çizimi olarak ifade edilebilir(1). Bu tanımları arttırmak mümkündür (bk Kar, 2004).

Karikatürler farklı biçimlerde tanımlandıkları gibi biçimsel açıdan, yapısal açıdan ve hazırlanış amacına bağlı olarak farklı sınıflandırmalara da tabi tutulabilmektedir. Bu sınıflandırmalardan bazıları şöyledir;

Viladimir Kazanevsky “Doğu Avrupa Ülkelerinde Karikatür Sanatının Belirli Özellikleri” adlı çalışmasında karikatürleri üç gruba ayırmıştır; ilk grup, insanoğlunun “felsefî” sorunlarını yansıtan çizimlerdir. İkincisi, toplumun sosyal yapısını eleştiren karikatürlerdir. Üçüncü grupta ise, “sessiz /sözsüz mizah” ya da “saf mizah”ı kapsayan karikatürler yer alır (Kazanevsky, 1998).

Tan Oral ise karikatürü ikiye ayırarak biri insanları düşünmeye yönelten öteki de eğlendirmeyi amaçlayan iki karikatür türünün olduğunu dile [getirmiştir] (Alşaç, 2005).

Bir diğer sınıflandırmada ise karikatürler; editoryal (politik), esprili-komik (gag) ve açıklayıcı-aydınlatıcı (illustrative) biçiminde üç gruba ayrılmıştır (10).

Politik Karikatürler : Güncel olaylar üzerine görsel bir yansıma ortaya konan yalnızca mizahî olmaktan öte hicivi de içeren karikatürlerdir. Genellikle karikatüristin politik bakış açılarını ortaya koyarlar.

Esprili-Komik Karikatürler: Genellikle bireyleri hicivsel olarak ele almak yerine insan tipleri ya da toplulukları ile alay eden karikatürlerdir.

Açıklayıcı-Aydınlatıcı Karikatürler: Bu tür karikatürler öğrenme materyalleri ya da reklamlar ile bağlantılı olarak kullanılan onlara ilişkin önemli noktaları açıklayan yapıdadır. Eğitsel bir metni ya da reklamı güçlendirmek için gerekli olan süreçlerin görsel temsillerini sağlarlar.

Uslu ise ifade tarzı, tekniği ve kurgu-yapı özelliklerine göre bir sınıflandırma yapmıştır.

I. İfade Tarzına Göre

Yazılı Karikatürler : Daha çok günlük gazetelerde yayınlanan geniş kitleleri hedefleyen ve çizgilerin yazılarla desteklendiği karikatürlerdir.

Yazısız (grafik-ciddi) Karikatürler : Uluslararası dil olma özelliği ve sanatsal kaygı taşıyan yazının mümkün olan en az yada hiç yer almadığı karikatürlerdir.

II. Tekniğine Göre

Renkli Karikatürler : Yazı ve çizgilerin kuru, pastel, guaj vb. boyalar ile renklendirerek sunulduğu karikatürlerdir.

Siyah-Beyaz Karikatürler : Beyaz zemin üzerinde siyah çini mürekkebi kullanılarak üretilen karikatürlerdir.

III. Kurgu-Yapı Özelliğine Göre

Tek Kare Karikatürler : Esprinin tek bir karede (bir aşamada) anlatıldığı karikatürlerdir.

Bant Karikatürler : Belirli mekanların, tiplerin bulunduğu seri olarak çizilen bir olay örgüsü içeren karikatürlerdir (Uslu, 1999), biçiminde sıralanabilir.

Tanımlar incelendiğinde tanımlayan bireylere göre bazı açılardan farklılıklar olmasına karşın genelde vurgulanan kavramların, mizah, çizim, düşünme ve betimleme olduğu söylenebilir. Karikatürün modern öğrenme araçlarından biri olmasında, öne çıkan bu kavramların dikkat çekici biçimde bir arada kullanılmasının büyük payı vardır.

Eğitimde karikatürlerin kullanımı sadece yazılı ders materyallerinde görselliği destekleme alanı ile sınırlı değildir. Karikatürler mizahın etkili bir biçimde kullanıldığı yerler olarak özellikle psikolojik etkileri açısından öğrenme ve öğretmede kayda değer etkilere sahip araçlardır. Belki de söz konusu bu etkilerden en çok faydalanılması gereken alan (yukarıda değinilen korku, kaygı ve olumsuz tutum gibi nedenlerle) matematiktir. Bu noktada şu soru akla gelebilir, "*matematik öğretiminde hangi tür karikatürler ne şekilde ve ne amaçla kullanılabilir*?". Bu soruya uygun bir yanıt bulabilmek için literatürde yapılan araştırmaları da dikkate alarak matematiğe ve öğretimine yönelik karikatürlerin, belli başlıklar altında irdelenmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Böylece bir yandan matematikle karikatür arasında var olan etkileşimin boyutları daha da belirginleştirilirken diğer yandan araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler için somut örneklendirmeler de yapılabilir ki bu durum bu çalışmanın amaçlarından birini oluşturmaktadır.

Bu noktada karikatürlerin matematik ile etkileşimden doğan ve yazarların bakış açısına göre düzenlenen yeni bir sınıflandırmadan söz edilebilir.

1. Eğlence ve Dikkat Çekme Yönü Öne Çıkan Karikatürler

Bu tür karikatürler genellikle matematiğe ve matematikçilere karşı var olan düşüncelerin, yargıların daha çok abartılı halleri ve hiciv edilebilecek yönlerinin işlendiği karikatürlerdir. Güldürme ve eğlendirme amacı ön plandadır.

Bu tür karikatürlere matematik ders kitaplarında, matematik kültürüne yönelik popüler bilim kitaplarında günlük gazete ve dergiler ile internet sitelerinde sıkça rastlanmaktadır. Matematiğe karşı sempati oluşturmak, ders sunumları esnasında kısa süreli ilgi ve dikkat uyandırmak amacıyla da kullanılabilir. Mizah ile matematiğin bir arada verilmesi adına amaca uygun olmak kaydıyla bu tarz karikatürlerin kullanılması öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Yoong yaptığı araştırmada burada yer alan tarzda karikatürlerin ağılıklı olarak bulunduğu sekiz farklı tipteki karikatürü 43 kişilik bir örneklemde kullanarak karikatürler ile matematik tutumları arasında ne gibi ilişkiler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Söz konusu araştırmada öğrencilerin farkına vardıkları bazı noktalar şunlardır (Yoong, 2001, 75):

- Mizah ile matematik yapmak matematiği daha kolay, kullanışlı, anlamlı ve günlük hayatta kullanılabilir kılmaktadır.

- Karikatürlerin eğlenceli olması rahat düşünmeyi ve matematikle daha ilgili olmayı sağlar.

- Her şeyin içerisinde biraz mizahın yer alması onların hatırlanmasını kolaylaştırır.

- Matematik çalışmaktan nefret eden insanlar için karikatürler yararlı ve eğlencelidir.

Aynı araştırmada, kullanılan ölçme araçları yardımıyla elde edilen verilere göre karikatürler ile matematik tutumları arasında yüksek korelasyona sahip bazı bulgular; *ev ödevlerini yaparken yaşanan mutluluk* ile *bir şeyin neden öyle olduğunu bilme*; *matematiğin eğlenceli olması* ile *ilginç olması*; *ev ödevlerini tamamlamadaki mutluluk* ile *matematiğin ilginç olması* biçiminde ifade edilmektedir. Bulgular karikatürlerin üstlendikleri rolleri özelikle matematiğin eğlenceli olması ve yapılan çalışmalardan mutluluk duyulması yönlerinde yerine getirdiğini ortaya koymaktadır.

2. Tartışma, Beyin Fırtınası, Araştırma ve Düşündürme Yönü Öne Çıkan Karikatürler

(a) Hiciv ve Düşündürme Yönü Öne Çıkan Karikatürler

Bu tür karikatürlerde matematiksel olgulara, kavramlara, ilke ve genellemelere ilişkin kritik noktaların üzerinde durularak onlar hakkında görünenden öte olan anlamların farkına varılması ve üzerinde düşünülerek akıl yürütülmenin sağlaması hedef alınmaktadır.

Bu ve benzeri karikatürler ile öğrencilere kısa süreli beyin jimnastiği yaptırtılabilir. Ayrıca karikatürlerde yer alan hicvin öğretmen figürleri ile işlenmesi öğrencilerin yansıtıcı roller ile matematiğe yönelik bireysel düşüncelerini açığa çıkarmada ve olumsuz düşüncelerinin giderilmesinde öğretmenlere yardımcı olabilir. Hiciv içeren karikatürlerin seçiminde önemli olan salt var olan eleştirilerin ortaya konması değil, bu eleştirilerden yola çıkarak matematiksel kavram ve olgular üzerine düşünme ve akıl yürütme alışkanlığı kazandırmak olmalıdır. Karikatürlerin söz konusu amaç doğrultusunda kullanılması öğretmenlerin öğretim planlamalarına ve tecrübelerine bağlı olarak nitelik kazanacaktır.

(b) Kavram Karikatürleri

Üçüncü tür karikatürler öğretime yönelik olarak diğer türdeki karikatürlerden daha kullanışlı ve etkili yapıya sahip ve özel bir adı olan karikatürlerdir. İlk olarak Londra da fizik enstitüsü desteğiyle yapılan bir çalışma sonucu metro araçlarında kullanılmıştır ve 'ne düşünüyorsunuz?' sorusunu içermektedir. Kavram karikatürleri olarak adlandırılan bu karikatürler üzerine oldukça fazla araştırma yer almaktadır. Araştırmaların büyük bir bölümü fen öğretimine yönelik olmasına karşın matematik öğretiminde de bu tip karikatürlerin kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kavram Karikatürü: "Günlük olayları içeren karikatür stilindeki resimler olup bilimsel konulara alternatif bir bakış açısı öne sürer ve karakterleri birbirleri ile tartışmaya davet eder" (Keogh vd., 1998, 219). Kavram karikatürlerinin kullanım gerekçeleri;

Kavram karikatürleri yapısal açıdan bilinen karikatürlerden farklı bir formatta olup içerisinde mizahi ve abartılı unsurları barındırmamasına karşın olay ve karakterlerin çizgiler ile anlatılıyor olması onlara karikatür özelliği yüklemektedir. Genellikle üç ya da daha fazla karakterin günlük bir olay hakkında karşılıklı soruları ya da fikirleri konuşma balonları biçiminde sunulmaktadır. Karikatürlere konu olan günlük olaylar fizik konularının uyarlamaları biçimindedir. Karakterlerin fikirleri eşit statüde ortaya konmakta olup günlük olaya ilişkin birbirinden farklı bakış açıları, kabul edilebilir ve akla yatkın düşünceler olarak ileri sürülmektedir. Düşünceler genellikle bireylerin fiziksel olgu, ilke ya da durumlar hakkındaki var olan yanılgılarını ve hatalı bakış açılarını da kapsamaktadır. Kavram karikatürlerinin birincil uygulama amacı bir kavram, durum ya da olay hakkında tartışma başlatmak ve beraberinde araştırmaya sevk etmektir.

Bu tip karikatürler İngiltere başta olmak üzere Tibet, Avustralya, Norveç, Rusya, Slovenya ve İsveç gibi pek çok ülkede popüler bir öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak kullanılmaktadır ve halen araştırmalara konu olmaktadır. Ancak ülkemizde bu alanda henüz bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kavram karikatürleri fen ve fizik öğretiminde özellikle ilköğretim ikinci kademede kullanılmakta olup önemli bir diğer kulanım alanı da ilgili alanların öğretmen yetiştirme programlarıdır. İngiltere'de 'Kavram Karikatürü Kullanılarak Oluşturmacı Bir Ölçme' adlı bir araştırmada fen alanı öğretmen eğitiminde kavram karikatürleri kullanımının öğretmen adaylarının görevlerinin ilk yıllarında ya da onlarla yapılan değişik çalışmalarda sahip oldukları negatif tutumları azaltmada, var olan bilimsel bilgilerini yeniden yapılandırmalarında ve sınıfta öğrenme-öğretme ve ölçmeye yönelik bir model oluşturmalarında olumlu ve kayda değer sonuçlara ulaşılmıştır (Keogh vd., 1999).

Fen bilimlerinde olduğu gibi matematik öğretiminde de kavram karikatürlerinden yararlanılabilir. Böylece kavram yanılgılarının belirlenmesinde, matematiksel düşüncenin geliştirilmesinde, beyin fırtınası ve tartışma ortamlarının yaratılmasında ve öğrenimi sınıf dışına taşımada söz konusu karikatürlerin olumlu etkilerinden yararlanmak mümkün kılınabilir.

Matematik öğretimine yönelik kavram karikatürleri oluşturulurken, fen öğretiminde olan biçiminden farklı olarak yalnızca günlük hayata ilişkin örnekler yerine matematiksel kavramlar üzerine de karikatürler oluşturulması, tartışma ve araştırmaların matematiksel durum ya da olgular üzerine inşa edilmesi karikatürlerin kullanım alanlarının genişlemesini ve etkililiklerinin arttırmasını sağlayabilir. Bu düşünce doğrultusunda matematik öğretimine yönelik kavram karikatürlerinin iki farklı türden söz etmek mümkündür. Birinci tür karikatürler aynı fen öğretimde olduğu gibi matematiksel fikirlerin günlük hayatta yer alan olaylar içerisinde ortaya konulduğu, ikincisi ise matematiksel fikirlerin yine matematiksel olaylar ve gösterimler (bağıntı-fonksiyon kavramlarına yönelik örnekte olduğu gibi) içerisinde sunulduğu karikatürler. Bu iki türdeki karikatürleri aşağıdaki biçimlerde örneklemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Mizahın etkili bir biçimde kullanıldığı alanlardan biri olan karikatürler mizahın yüklendiği görevlerin belki de en çok gözlemlendiği sanat eserleridir. “Amaca uygun mizah, hümanize etme, kanıtlama, çürütme, destekleme, kaygıyı azaltma ve insanları sürekli düşündürme potansiyeline sahiptir” (Torok vd., 1999, 14). Söz konusu bu etkiler şüphesiz eğitim-öğretim alanında da ihtiyaç duyulan unsurlardandır. Bu durumun farkında olan eğitimciler mizahın ve özellikle karikatürlerin öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik farklı çalışmaları literatüre kazandırmışlardır. (Keogh vd, 1999, 431) karikatürler üzerine yapılan bazı araştırmalardan yararlanarak karikatürlerin eğitim amaçlı kullanım alanlarını “okuma becerilerini geliştirme (Demetrulias, 1982), kelime becerisini geliştirme (Godstein, 1986), problem çözme (Jones, 1987) ve düşünme becerilerini (De Fren, 1988) geliştirme, motivasyon sağlama (Heintzmann, 1989), karmaşıklıkları giderme (Naylor &McMurdo, 1990), herkesçe doğruluğu kabul edilmiş bilimsel bilgilerin detaylandırılması (Guttierrez & Ogborn, 1992) ve bilimsel düşünceleri ulaşılabilir kılmak (Peacock, 1995) biçiminde özetlemektedirler”. Matematik eğitimi alanındaki günümüz araştırmalarına bakıldığında ise karikatürlerin yukarıda değinilen kullanım alanlarına, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, tartışma ve araştırmaya sevk etme gibi özelliklerin de eklendiği görülmektedir. “Mizahın her seviyede matematik sınıflarında kullanılması öğrencilerin matematik kaygısını azaltmakta ve matematiği daha ilginç kılmaktadır”(9). Karikatürlerin sahip olduğu tüm bu özelliklerden matematik öğretiminde gerektiği kadar yararlanılabilmesi için karikatürlerin genelde öğretime, özelde matematik öğretimine yönelik etkilerini baz alarak sınıflandırılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu yöndeki çalışmaların gerçekleştirilmesinde başlatıcı bir etkiyi amaçlayan bu araştırmada ortaya konulan şey; karikatür türlerinin temel özelliklerini, karakteristik yönlerini ve matematik öğretimine yönelik olası kullanım biçimlerini tartışma çabasıdır. Bu çaba doğrultusunda karikatürler üç farklı türde irdelenmektedir. Üç türde incelenen karikatürlerin tümü için varılabilecek genel yargıların yanında her biri için ayrı ayrı bir takım yargılara varmak da mümkündür. Örneğin her üç tür karikatürde; öğrenmeye dönük motivasyonu arttırmada, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde, matematiğe karşı duyulan korku ve kaygıların azaltılmasında etkili bir biçimde kullanılabilirken; ikinci tür (II-a) karikatürler özellikle dikkati toplamada, kısa süreli beyin jimnastiği yaptırmada, konu, kavram ya da ünite ile ilgili merak uyandırmada, üçüncü tür (II-b) karikatürler ise tartışma ve beyin fırtınasının planlandığı derslerde, kavram yanılgılarının belirlemesinde, bir alana ilişkin teorik bilgilerin yeniden ve derinlemesine yapılandırılmasında, öğrenme isteğinin sınıf ve hatta okul dışına taşınmasında, araştırma yapma alışkanlığının kazandırılmasında ve öğrenciler ile öğretmen arasında doğal bir iletişimin kurulmasında kullanılabilir.

Ayrıca yukarıda yer alan karikatür türlerinin bazı matematik öğretim yöntem ve stratejileri ile birlikte kullanılmaları da düşünülebilir. Örneğin senaryo ile öğretim söz konusu olduğunda senaryolarda yer alan olay örgülerinin karikatürler ile betimlenmesi, benzer şekilde problem çözme yoluyla öğretim söz konusu olduğunda problem verilerinin karikatürler ile desteklenmesi ya da probleme ilişkin can alıcı noktaların vurgulandığı karikatürlerin kullanılması (örneğin bir nehirde belli bir hızda karşıdan karşıya geçmeye çalışan bir kişinin nehrin hızının da etkisiyle belli bir sapma ile hareket etmesi üzerine kurulu bir problemde yukarıdaki karikatür kullanılarak problem cümlesi; bir matematikçi rüzgarlı bir günde caddede karşıdan karşıya geçerken kafasında şu problem vardı. Bir nehirde … gibi), soru cevap yönteminin uygulanmasında soruların öğretmen ve öğrenci arasında birbirlerine doğrudan yöneltilmesi yerine karikatür karakterleri aracılığı ile yöneltilmesi denenebilir. Özellikle son öneride yer alan uygulama ile öğrencilerin başarılarına etki eden akademik benliklerinin pozitif yönde ortaya çıkması sağlanabilir. Bu tür uygulamalar ile hem öğretim yöntem ve stratejilerinin etkililikleri arttırılırken hem de karikatürlerin öğretime yönelik kullanım alanları da genişletilmiş olacaktır. Günümüz matematik öğretim programlarında yer alan iletişim ve sosyal paylaşım becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak da karikatürler önemli roller üstlenebilir. Özellikle kavram karikatürlerinin kullanımı sosyal yapılandırmacılık perspektifine bağlı öğretim için tercih edilmesi gereken bir yaklaşımdır. “Öğrencilerde yaygın olan matematiğin soyut kavramlardan oluştuğu ve soyut kavramların anlaşılmasının zor olduğu inancının yerine soyut kavramların ve soyut kavramlarla düşünmenin her alanda başarı için gerek koşul olduğu” (Moralı vd, 2004, 174) düşüncesinin kabul ettirilmesinde karikatürler etkili birer öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılabilir.

Kaynakça

http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2004.htm, "*Karikatürde Gülmece Üstüne Gözlemler*", ALSAÇ, Üstün, 18 Aralık 2005.

http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2003.htm, "*Karikatür ve Toplum*", **9. Uluslararası Ankara Karikatür Vakfı Etkinlikleri**, ARIKAN, Emrah, 20 Temmuz 2004.

BALOĞLU, Mustafa (2001). "*Matematik Korkusunu Yenmek*" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, S.1, ss. 59-76.

BAfiER, N., YAVUZ, G. (2002). "*Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine Yönelik Tutumları*" **Matematik Sempozyumu** 24-26 Mayıs 2001, Millî Eğitim Basım Evi, ss. 112-118, Ankara.

CİVELEK, fi., MEDER, M., TÜZEN, H., & AYCAN, C. (2000). "*Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Aksaklıklar*" **Matematik Sempozyumu** 24-26 Mayıs 2001 Bildiriler Kitabı**,** Millî Eğitim Basım Evi, ss.140-151,Ankara.

DEMİREL, Özcan (2001). **Eğitim Sözlüğü**, Pegem A.Yayıncılık, 1.Baskı,Ankara.

http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2003.htm, "*Sosyolojik Açıdan Karikatürcü Hakları*, **9. Uluslararası Ankara Karikatür Vakfı Etkinlikleri,** İLİKÇİ, Kurtuluş, (20 Temmuz 2004.

http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2003.htm, "*Toplumsal Hafıza ve Karikatür*" I, **9. Uluslararası Ankara Karikatür Vakfı Etkinlikleri**, KAR, İsmail, 20 Temmuz 2004.

http://64.233.183.104/search?q=cache:HJw0Ukky784J:www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2004.htm+karikat%C3%BCr++s%C4%B1n%C4%B1fland%C4%B1rma&hl=tr, "*Mizah ve Karikatür İkilisi…Mizahın Veliahtı Karikatür*", KAR, İsmail, 18 Aralık 2005.

http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/98act/98etkin9.htm, "*Doğu Avrupa Ülkelerinde Karikatür Sanatının Belirli Özellikleri*", **4. Uluslararası Ankara Karikatür Festivali,** KAZANEVSKY, Viladimir, 18 Aralık 2005.

KEOGH, Brenda, NAYLOR, Stuart, BOO de Max., & ROSEMARY, Feasey (1999). "Formative Assessment Using Concept Cartoons:Initial Teacher Trainig in The UK" **2nd Conference of the European Science Education Research Association Conference**, Kiel, Germany.

KEOGH, Brenda, NAYLOR, Stuart & WİLSON, Catherina (1998). "Concept Cartoons: A New Perspective on Phycics Education" **Phycics Education**, 33(4), pp. 219-224.

KEOGH, Brenda, NAYLOR, Stuart (1999). "Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation" **International Journal of Science Education**, vol. 21, no. 4, pp. 431-446.

KING, Jerry (1998). **Matematik Sanatı**, Tübitak Yayınları, Ankara, 4. Baskı, ss.2.

MORALI, Sevgi, KÖROĞLU, Hayrettin, ve ÇELİK, Adem (2004). "Öğretmen Adaylarının Soyut Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Rastlanan Kavram Yanılgıları" **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt. 24, sayı.1, ss. 161-174.

NESİN, Ali (2001). **Matematik ve Oyun**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları İstanbul, (4).

ORHUN, N. (2000). "Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Benlik Kavramları, Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematik Yeteneklerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması" **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir, ss.49-53.

TOROK, E. Sarah, MCMORRIS, F. Robert & LIN Wen-Chi. (1999)." Is Humor An Appreciated Teaching Tool?" **College Teaching**, vol.52, no.1, pp.14-20.

http://www.huslu.8k.com/yazi1.htm, "*Karikatür Sanatı ve Karikatür Ürünleri*", **Denizli Sempozyum Metinleri**, USLU, Abdülkadir. 20 Temmuz 2004.

YOONG, Wong Khoon (2001). "Mathematics Cartoons and Mathematics Attitudes" **Studies in Education**, 6, pp. 69-80.

İnternet Referansları

(1) http://www.wordiq.com/definition/Cartoon (02 Ağustos 2004)

(2) http://www.kultur.gov.tr/portal/sanat-tr-asp?belgeno=24345 (02 Ağustos 2004)

(3) http://www.kultur.gov.tr/portal/sanat-tr-asp?belgeno=24416 (02 Ağustos 2004)

(4) http://www.gezginler.net/modules/uskolaxgallery/index.php?subcarpeta=&carpeta=aycin&foto=117.jpg&inicio=14

(5) http://www.carolina.com/math/cartoons/mcarch5.asp (05 Haziran 2004)

(6) www.CartoonStock.com (03 Haziran 2004)

(7) http://www.conceptcartoons.com/index_flash.html (29 Haziran 2004)

(8) http://www.conceptcartoons.com/examples_bungee.html (29 Haziran 2004)

(9) http://www.umkc.edu/cad/nade/nadedocs/94conpap/cncpap94.htm (05 Nisan 2004)

(10) http://fusionanomaly.net/cartoons.html (18 Aralık 2005)

CARTOONSANDTHEIRUSEINMATHEMATICS TEACHING

IşıkhanUĞUREL*

Sevgi MORALI*

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between mathematics and cartoons as an alternative educational tool in the teaching-learning process. By this goal, by using related literature, some cartoons, as possible educational tools were classified and presented. In the classification, cartoons' definitions, properties and ways of using in mathematics education were discussed with related examples. In the last section, the contributions of cartoons using in mathematics education will be presented.

Key Words: Cartoon, concept cartoon, attitude, mathematics anxiety, learning tool

SAFAHAT'TA EDEBİYATA AİT UNSURLAR ÜZERİNE

BİR İNCELEME

Abdullah ŞENGÜL*

Özet

Mehmet Âkif, yaşadığı devrin siyasî ve sosyal hayatını çok başarılı bir şekilde işlemiştir. Bu yüzden, daha çok bu yönüyle değerlendirilmiştir. *Safahat* isimli şiir kitabında, sanatı ve edebiyatı değerlendirmiştir. Ona göre edebiyat, sosyal hayata ve insanın geleceğine hizmet etmelidir. Bizde edebiyatın bu ihtiyaca cevap vermediğini, âdeta milleti uyuşturduğunu söyler. Bu düşüncesini edebiyatları karşılaştırarak, vurgulamaya çalışır. Bizim gibi şiire çok düşkün toplumlarda, bilinçli sanatkârlar toplumu daha sağlıklı yönlendirebilirler. Böyle sanatkârların yetişmemesi, bu gruba gereken değeri vermediğimizi gösterir. İlmin ve imânın aydınlattığı şiire ve onu yazacak sanatkârlara toplumun her zamankinden fazla ihtiyacı vardır.

Anahtar Sözcükler: Mehmet Âkif, Safahat, şiir, toplum

I. Giriş

Mehmet Âkif, edebiyat araştırmalarında üzerinde en fazla durulan sanatkârların başında gelir. Ancak, yaşadığı devri ve bu devre ait siyasî ve sosyal hayatı çok başarılı bir şekilde işlediği için, daha çok bu yönüyle değerlendirilmiştir. Bir de kimilerine göre şair, kimilerine göre manzum hikâyeci bir Âkif vardır. Bu konuda yapılan çalışmalar, çeşitli zamanlarda kaleme aldığı edebiyat ve sanatla ilgili yazılarından hareketle verilir. Başta *Sebilü'rreşad* olmak üzere *Sırat-ı Müstakim'*de "*Edebiyat Bahisleri"* adı altında yayımladığı yazılarında inşad, tasvîr, teşbih, plân, îcad, mevzû, muhayyileyi işletmek, gibi konularla, "edebiyat" ve "tenkid" konularında yazdıkları, bu tip araştırma yapanlara malzeme olmuştur.1

Âkif'in 1911-1933 tarihleri arasında yayınlanan ve sonradan *Safahat* ismiyle tek ciltte toplanan, yedi eserden mürekkep kitabında,2 çeşitli vesilelerle sanatı ve edebiyatı, özellikle şiiri değerlendirdiğini görüyoruz. Bu çalışma, *Safahat'ı* hareket noktası alarak, Âkif'in edebiyata bakışını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Safahat'ın başına koyduğu manzum ön sözde, düşüncelerinin samimî olduğunu, sanatkârlık taslamadığını, içinden geldiği duyguları istediği gibi yansıtmakta güçlük çektiğini söyleyen Âkif, söz konusu kitabında şiirin imkânları ölçüsünde sanat ve edebiyata, özellikle şiire ait düşüncelerini anlatır.

II. Edebiyat

Âkif'in edebiyat ve şiirden anladığı, diğer sanata ait unsurlardan anladığından farklı değildir. Ona göre edebiyat sosyal hayata, insanın geleceğine hizmet eden önemli bir unsur olmalıdır.3 Bu, edebiyatta sosyal faydayı birinci plana almak demektir. Âkif, Türk edebiyatına bu pencereden bakar. Edebiyatın bizde ihtiyaca cevap vermediğini, âdeta milleti uyuşturduğunu söyler. Böyle bir edebî anlayışa sahip olmamızdan rahatsızdır:

Ne kaldı? Bir edebiyâtımız mı? Vâ-esefâ!

Bırak ki ettiği yoktur bir ihtiyâca vefâ;

Ya rûh-u milleti efsunluyor, uyuşturuyor;

Ya sînelerdeki hislerle çarpışıp duruyor!

Şarap kokar bütün eslâfın en temiz gazeli.

Beş altı yüz sene "sâkî" havâ-yı mübtezeli,

…

"Değil mi bir tükürük alna çarpacak tedib,

*Ne hükmü var?" diye üç beş hayâ züğürdü edib,*4

Bitirmek istedi ahlâkı, ârı, nâmûsu;

Çıkardı ortaya, gezdirdi saksılar dolusu (s.346)5

Yukarıya bir bölümünü aldığımız şiirde, edebiyattaki rahatsızlık, sosyal ve kültürel hayattaki rahatsızlıkla birlikte verilir. "Ne kaldı?" söz grubu bu bağlantıyı kurmasını kolaylaştırır. Şiiri tasavvufî ıstılahlarla doldurularak hayattan uzaklaştıranları eleştirmeye devam eden Âkif, "ebedî hasmım" dediği Rus edebiyatı ile Türk edebiyatının karşılaştırarak, edebiyatımızın çağdaş çizgiden ne kadar uzak olduğunu göstermeye çalışır. Âkif, bu düşüncelerini ikinci kitabının kahramanı, hayatı siyasî mücadelelerle dolu Özbekistanlı bir Türk olan Abdurreşid İbrahim Efendi'nin ağzından söyler:

Üdebânız hele gâyetle bayağı mahlûkat

Halkı irşâd edecek öyle mi bunlar? Heyhat!

Kimi, Garb'ın yalınız fuhşuna hasbî simsar;

Kimi, "İran malı" der, köhne alır, hurda satar!

Eski dîvanlarınız dopdolu oğlanla şarab;

Biradan, fâhişeden başka nedir şi'r-i şebab?

Serserî: hiç birinin mesleği yok, meşrebi yok;

Feylesof hepsi, fakat pek çoğunun mektebi yok!

…

O, benim en ebedî hasmım olan Rusya bile,

Hakkı teslim edelim! Hiç de değildir böyle.

Mütefenninleri tâ keşfe kadar tırmanıyor;

Edebiyâtı anıldıkça zemin çalkanıyor (s.184)

Safahat'ta yukarıdaki çerçeve düşüncenin esas alındığı üç edebî türden bahsedilir. Bunlar; sırasıyla tiyatro, roman ve şiirdir. Ayrıca Âkif, eserlerinde "edebî tenkit" ve "şair/sanatçı" konularındaki düşüncelerine yer vermiştir. Önce *Safahat'ta* yer alan edebî tenkit ve sanatçı/şair konularına kısaca baktıktan sonra, edebî türler ile ilgili değerlendirmelerine geçelim.

IIa. Edebiyat ve Tenkit: Bizde sanatın doğru yapılamadığı gibi tenkidin de doğru yapılamadığını söyleyen Âkif, her şeyden önce sanatçının tenkide hazır olmadığını belirtir. Bu yüzden yeni bir "tenkit lisanı"nın oluşturulması fikrindedir. Âkif, birinci kitabına aldığı *Şair Huzurunda Münekkid* isimli şiirinde bu durumu ince bir alayla anlatır:

Düzer yâve-gû bir herif, bir gazel:

Müeddâ perîşan, edâ mübtezel.

Tabîî o gayetle parlak bulur;

Okur, dinletir, söyletir, gaşy olur.

Biraz sonra bastırmak ister, fakat,

Sakın olmasın der ufak bir sakat.

Büyük, muktedir bir münekkid arar,

Nihâyet zarîfin birinden sorar.

Gözetmez bu âdem de hâtır, huzur,

Bulur lâfz u mânâda bir çok kusur.

Herif şimdi tenkîde hiddetlenir,

Rezîlâne artık neler söylenir!

Biraz dinleyip sonra, "bak!" der zarif,

"Sizin nesriniz nazmınızdan lâtif!" (s.133)

Sebilü'rreşad'da yayınladığı *İntikad* isimli makalede bu terimi "tenkid" yerine kullanan şair, doğru bir intikad için, her şeyden önce sağlam bir kafa ve sağlam bir yüreğin olması gerektiğini söyler. Bunların ikisine birden sahip olan münekkidin vereceği hükümlerin sağlıklı olacağını belirtir. (Abdulkadiroğlu, 1990, 146-150) Âkif'e göre tarafsızlık, hissiyatın etkisinde kalmamakla mümkündür. Sa'dî'nin "*Ayıp arayan göz hüner görmez*" sözünü hatırlatan Âkif, münekkidin asıl görevinin güzellikleri ortaya çıkarmak olduğunu, en büyük şairin bile, eksik ve hatalı şiirlerinin bulunabileceğini belirtir.6 Bu noktada Ekrem ve Naci'nin edebiyatımıza büyük katkıları olduğunu söyler.

IIb. Şair/Sanatçı: Âkif, bütün hayatında, toplumda iyi gitmeyen şeylere ait kavgalar verir. Bunlardan biri de sanatçıdır. Bu yüzden gerek *Safahat*'ta gerekse makalelerinde Atâr, Hansa, Sâdi gibi beğendiği ve saygı duyduğu şairleri, Şerif Muhyittin Bey gibi musikişinasları zikretse de, daha çok bu gruba eleştiriler yöneltir. Çünkü sanat adına, edebiyat adına ortaya bir şey koyamayan bunlardır. Âkif, *Safahat*'ta imamla genç şairi konuşturur. İmam, gence mesleğini sorar:

Hangi bir fende teâlî edebildin,evlât?

Hangi san'atta rüsûhun göze çarpar? Anlat!

Ulemâdan mı sayıldın, fukahâdan mı

-Hayır

-Ya siyâsî mi nesin? Kendine bir meslek ayır!

-Şâirim.

-Olmaz olaydın: O ne yüzler karası!

Bence dünyadaki işsizlerin en maskarası (s.368)

İmam, şiirin devamında "*İyi gün dostu herifler, o ne yardakçı gürûh"* mısraı ile tenkit ettiği şairi özelleştirir:

Ben de târih okudum; âlemi az çok bilirim.

"Şuarâ" dendi mi, birdenbire oynar sinirim.

İyi gün dostu herifler, o ne yardakçı gürûh,

O ne müstekreh adamlar! Hani bakmak mekrûh.

Dalkavukluktaki idmanları sermâyeleri…

Onlar azdırdı, evet, başlıca pes-pâyeleri.

Bu sıkılmazlara "medh et!" diye, mangır sunarak,

Ne erâzil adam olmuş, oku târihi de bak!

Edebiyâta edepsizliği onlar soktu;

Yoksa din nâmına ahlâka taarruz yoktu (s.368-369)

Yukarıya bir bölümünü aldığımız *Âsım* isimli altıncı kitabın bir bölümünde baba dostu Köse İmam ile konuşan şair, aslında Peygamberimizin şiiri sevdiğini belirterek, şiirin hayatımızdaki önemine dikkat çeker. Ama o şiiri ortaya koyamayanları da Köse İmam'a eleştirtmekten geri kalmaz.7 Köse İmam,8 tasavvufî düşünceyi şiire sokarak, kelimelere esas anlamının dışında farklı anlamlar yüklenmesine karşı çıkar:

Bu cihan boş, yalnız bir rakı hak, bir de şarab;

Kıble: tezgâh başı, meyhaneci oğlan: mihrab.

Git o "Divan" mı ne karnağrısıdır, aç da onu,

Kokla bir kerre, kokar mis gibi "Sandıkburnu" (s.369)

Âsım'da şiirimizin dününü ve bugününü masaya yatıran Âkif, toplumun kalkındırılmasında din adamlarıyla birlikte sanatkârların da görevlerini yerine getirmesini ister:

O muazzam, o yaman şâir-i dâhîyi zaman,

Çıkarıp vermemiş âgûşuna yurdun el'ân.

Rûh-u millîmizi tatmîn edemezmiş bir edîb,

Gelmeden sahne-i eyyâma o dâhî-i mehîb (s.440)

Âkif, Emir Abbas Halim Paşa'ya ithaf ettiği şiirinde, asra ayak uyduramayan, kendini tekrar eden şairlerle alay eder:9

"Lâkin,

Mevzun düşürür saçmayı bir saçma adam var,

Manzûm sayıklar gibi manzûme sayıklar!

Zannım, mütekaaid şuarâdan olacak ki:

Hiçbir yenilik yok, herifin her şeyi eski.

Hâlâ ne sakaldan geçebilmiş, ne bıyıktan;

Âsârı da memnun görünür köhne kılıktan.

Hicrî, kamerî ayları ezber sayar ammâ,

Yirminci asır zihnine sığmaz ne muammâ! (s.497-498)

Bu mısralar, yenilik adına kılıktan kılığa girip, kendisi olmayı bir türlü başaramayanlara yöneltilen ince bir alaydır. Cumhuriyetin gerçekleştirmeye çalıştığı yenileşme ile birlikte düşünülmelidir. Yine aynı şiirde sanatını hayatın emrine veremeyerek "*Ey sanata zincir düşüren şâir-i evhâm*" dediği, kendini tekrar etmekten başka bir şey yapamayan şaire kızar:

Ey zevk-i bedîiyye kıyan şâir-i mecnûn!..

İflâs-ı karihayla bunaldın mı? Oh olsun.

Kumlarda sürün, inlere gir, dağlara tırman!

Kaabil mi senin bir daha ilhâma kavuşman.

Evrad oku, efsunlu mürekkepli sular iç,

Bin bekle, bin uğraş… O peri gelmeyecek hiç! (s.562)

Bu mukayese Âkif'te bir sanatçı problemini gündeme getirir. Bu probleme cevap teşkil edebilecek tariflerle *Safahat*'ın birçok yerinde karşılaşırız. Bunların bir kısmına bakalım:

Ey şâir-i râzdân-i mülhem,

Ben râzına olmasam da mahrem,

Hayrân-ı kemâlinim… Beyânın

Gûya ki hitâbıdır Hudânın! (s.54)

Safahat'da Attâr, Hansa ve Sa'dî'den başka Şirâz'ı da beğendiğini söyleyen Âkif,10 Şirâzî'nin Sa'dî'yi yetiştirdiği kanaatindedir:

Şirâzî'dir içi afiyetle!

Olsun şu anda hâtırında lâkin:

Bir tömbekidir bugünkü feyzi

Sa'dî'yi yetiştiren o hâkin (s.565)

Hersekli Arif Hikmet'i anlattığı şiirinde, Arif Hikmet'i modern bir şair olarak gösterir:

Şi'r-i lâhût-i güzînânesi ilhâm bütün,

Nesri hep terceme-i vâzih-i ayât-ı ledün.

Seyf-i meslûl-i hakîkat gibi gâhî kalemi,

Görünüp bâtıla eyler idi me'vâ ademi.

…

Edebiyatımızı öyle bilir şâirden

Görmedim, hem göremem şimdiki şâirlerden.11

Hangi bir nâdire-i şi'r olunursa inşâd,

Altını üstünü ezberden okurdu üstâd (s.537)

Sanatı bir bütün olarak gören Âkif, özellikle şiirin toplumsal hayatta özel bir yerinin olduğunun farkındadır. Şiirlerinde önce toplumdaki sosyal bozuklukları tespit eder, sonra onlarla mücadeleye girişir. Bu işi yaparken başta sanatkârlar olmak üzere herkesi göreve çağırır. Bu yüzden olsa gerek, sanatın dününü sorgularken, şairlere çok fazla yüklenir. Çünkü bizim gibi şiire çok düşkün olan toplumlarda, bilinçli sanatkârlar daha etkili olabilirdi. İşte Âkif'in Doğu edebiyatlarında ve bizde beğendiğini söylediği Sa'dî, Şirâzî, Attâr, Hansa, Hersekli Arif Hikmet gibi şairlerin kendi insanına hizmet ettiklerini vurgular. Bu sayının az olması, yine bizim geçmişimizle ilgilidir. Bizde ilim ve sanat adamlarının yetişmeyişini ise, bu gruba gereken değeri vermememizle izah eder:

Garb heykel dikiyor nâmına ehl-i hünerin,

Sökeriz bizse mezar-tâşını bî-çârelerin.

Fuzalâ Garp'te binlerle sayılmakta iken,

Kadr ü kıymetleri âsûdedir eksilmekten;

Bizde yüzyılda bir âdem yetişirken, o bile,

Hiç mazhar olamaz zerre kadar tebcîle (s.535)

III. Safahat'ta Değerlendirilen Edebî Türler

IIIa. Tiyatro: Âkif'in *Safahat*'ta anlattığı edebî türlerden ilki tiyatrodur. Tiyatro için, hem bizde hem Batıda dünya-sahne ilişkisi kurulmuştur. Dünya bir tiyatro sahnesine benzetilir. İnsanlar ise, bu sahne üzerinde yer alan sanatçılar olarak düşünülür. Herkes sırası geldiğinde sahneye çıkar, rolünü oynar ve gider. Âkif'te de benzer yaklaşım söz konusudur:

Bir sahne midir yoksa bu âlem nazarında?

Bir sahne ki milyarla oyun var üzerinde!

Bir sahne ki her perdesi tertîb-i meşiyyet;

Eşhâsı da bâzîçe-i âvâre-i kudret (s.18)

Dünyayı ilahî bir sahneye benzeten, oyuncularını kudretin belirlediği üzerinde milyonlarca oyunun oynandığı bir tiyatro sahnesidir. Böyle bir benzetmeyi doğru bulan Âkif, dünyanın sahneden tek farkını, üzerindeki oyunların birer hakîkat olması şeklinde görür:

Bir sahne demek âleme pek doğrudur elbet;

Ancak, görülen vak'aların hepsi hakikat.

Hem öyle vekaayi' ki temâşâsı hazindir,

Âheng-i tarab-sazı bütün âh u enindir!

Zira ederek bunca sefalet-zede feryad;

Vaveyl sadâsiyle dolar sîne-i eb'ad (s.19)

Bir başka şiirinde ise, insanoğlunun Adem'den beri dünya üzerinde rol almaya devam ettiğini söylemektedir:12

İnsan ki çıkar perde-i mektûm-i ademden,

Tâ sahne-i hestîde zuhûr ettiği demden,

İkmâle kadar fâcia-i devr-i hayatı,

Atlatmaya mahkûm ne mühlik akabâtı! (s.34)

IIIb. Roman: Âkif *Berlin Hatıraları* isimli şiirinde romandan da bahseder. Alman ve Türk hayatını karşılaştıran sanatkâr, Berlin'de gördüğü, bizde olmayan güzelliklerin, ilmin ve sanatın sonucu olduğu kanaatindedir. Şaire göre bizim romanımız bizim hayatımızı ve insanımızı doğru nakletmemektedir:

Ne hisli validelerdir bizim kadınlarımız!

Yazık ki anlatacak yok da yanlış anladınız.

Beş on romancı, sıkılmaz beş on da maksatçı

Nedir bu anlaşamazlık? Gelin de anlaşınız;

Lisân-ı müşterek olmaz mı kendi göz yaşınız?

Nasîb-i zârına düşmez bu işte fazla keder;

Öbür taraf seni hatta kederlerinden eder (s.343)

Özellikle kadına ait endişelerin sonucu, dikkatlere sunulan kadın portreleri, bizim gerçek kadınımızı yansıtmadığı kanaatinde olan Âkif, çağdaş romancıların, "yazıldığı toplumu yansıtan edebî tür" olarak tanımladıkları romanın bizde maksada uygun olarak gelişemediği fikrindedir.13 Şiirin devamında büyük harpten sonra Almanların kadın-erkek el ele verip büyük bir medeniyet savaşını başardıklarını, ilmin ve sanatın bu büyük savaşın iki önemli dinamiği olduğunu belirtir.

IIIc. Şiir: *Safahat*'ta sanata ait üzerinde en fazla durulan unsur, şiirdir. Söz konusu eserde yer alan şiirle ilgili düşüncelerini iki ana başlıkta değerlendirebiliriz. Birincisi tespit, ikincisi tekliftir. Tespit edilen, bizdeki şiirdir; teklif edilen ise, olması gereken şiirdir.

IIIca. Bizde şiir: Âkif, *Safahat*'ın birçok yerinde özellikle şiirin dünü ve bugünü hakkında önemli tespitler yapar. Ortaya çıkan manzara son derece hazindir: İnsana ve hayata hizmet edememiş, gayesiz kalmış bir edebiyat ve şiir.14 Aşağıdaki mısralar, bu zor ve hazin durumun sebeplerini anlatır gibidir:

Beşikte her birimiz bir terânedir işitir,

Ki bestekârı tabiat değil de an'anedir.

Evet, bu an'anenin tellerinde mâzîmiz

Terennüm etse o parlak sesiyle razîyiz.

Fakat mefâhir-i ecdâdı nakleden "ana" tel,

Bakılmayıp da asırlarca kalmadan mühmel,

Ya büsbütün sağır olmuş, ya öyle paslanmış:

Ki hangi perdeye vursan, çıkan sadâ yanlış.

Bu tel ki "Yıldırım" ın dâsitân-ı satvetini

Başında besteleyip, ceddimin sabâvetini

Zafer havâsına doymaksızın uyutmazdı;

Bugün uyuşturuyor "ninni"lerle ahfâdı! (s.345-346)

Edebiyatımızdaki düne ve bugüne ait bu mukayese, Osmanlıdaki muhteşemliğin sadece ordularla kurulmadığını, sanatın devletin gayesine uygun bir şekilde katkıda bulunduğunu söyler. Günümüzde manzara değişmiştir. "Ceddimin sebaveti"ni anlatan o gür ses, yerini uyutan ninnilere bırakmıştır. İkinci kitaptan itibaren Türk şiirini değerlendirmeye başlayan Âkif, diğer eserlerinde de zaman zaman bu konuya değinir. Dünü tekrar eden şiir ve şair, Âkif'i rahatsız eder:

Üdebâ doğrusu pek çok, kimi görsen: şâir.

Yalınız, şi'rine mevzû iki şeyden biridir:

Koca millet! Edebiyyâtı ya oğlan, ya karı…

Nefs-i emmâre hizâsında henüz duyguları (s.169)

Âsım'ın kahramanlarından Âkif'in baba dostu olan Köse İmam, hoşgörünün sınırlarını zorlar bir şekilde şiirimizi eleştirir. "İyi gün dostu, yardakçı, dalkavuk" olarak nitelediği, sanatını çıkarları için kullanan şairleri tenkit ettikten sonra, sözü onların eserlerine getirir:

Sürdüler Türk'e "tasavvuf" diye olgun şırayı15;

Muttasıl şimdi "hakîkat" kusuyor Sıdkı Dayı!

Bu cihan boş, yalınız bir rakı hak, bir de şarab;

Kıble: tezgâh başı, meyhaneci oğlan: mihrab.

Git o "Divan" mı, ne karnağrısıdır, aç da onu,

Kokla bir kerre, kokar mis gibi "Sandıkburnu!" (s.368-369)

Âsım'da yukarıdaki mısralardan başka, devrin sanatına ve sanatkârına eleştiri devam eder. Köse İmam'ın oğlu Âsım'la konuşan şair, geçmişten günümüze ne sanat adına, ne de sanatkâr adına millî bir miras bırakılmadığı fikrindedir. Bu yüzden şiiri dünü ve bugünüyle mukayese ederken, bugünkü memleket manzarasının sorumlularından birinin de sanat ve sanatçı olduğu kanaatini çekinmeden söyler. Bununla birlikte, Âkif'in düne ait şiiri eleştirdiği en önemli noktalardan biri, ahlâk meselesidir.16

IIIcb. Şiir nasıl olmalı? Âkif'in şiir anlayışını açıklayan manzumelerinden en önemlisi, oğlu Mehmet Ali'nin ismini taşıyan şiiridir. Burada da diğerlerindeki gibi kendisinin gerçek şiiri yazamadığını söylese de, aslında bu kısa şiirin bir çok yerinde "şiir nasıl olmalı?" sorusuna cevap bulmak mümkündür:

Bir nüsha-i kübrâ idin, oğlum, elimizde:

Sen benden okurdun seni, ben senden okurdum.

Yüksekliğin idrâkimi yorgun bırakınca,

Kalbimle yetişsem diye, şâirliğe vurdum.

Şi'rin başı hilkatteki âheng-i ezelmiş…

Lâkin, ben o ahengi ne duydum, ne duyurdum!

Yıktım koca bir ömrü de, baykuş gibi, geçtim,

Kırk beş yılın eyyâm-ı harâbında oturdum.

Sen, başka ufuklar bularak, yükseledurdun;

Ben, kendi harabemde kalıp, çırpınadurdum!

Mağmûm iki üç nevha işittiyse işitti;

Bir hoşça sadâ duymadı benden hele yurdum (s.457)

Safahat'ın diğer bölümlerinde de karşılaştığımız bu anlatım tarzı, aslında mısralar arasına sıkıştırılmış şiir anlayışını ön plana çıkarır. Şiir, Âkif'e göre her şeyden önce bir gönül işidir. Akılla yetişemediklerimize şiir ile gideriz.

Makalelerinde edebiyatın öncelikle cemiyetin ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini vurgulayan Âkif, bu konuyu, şiirin imkânları nispetinde *Safahat*'ta tartışır. Birinci kitabında yer alan *Hasbihal* isimli şiirinde özellikle "şiir niçin var?" sorusuna cevap arar. Âkif'e göre şiir öncelikle bugünü anlatmak için vardır. Yani şiirin yüzü bugüne dönük olmalıdır. Çünkü geçen zaten geçmiştir. Gelecek zaman ise meçhul ve müphemdir. O halde bu hayattan nasipleneceğimiz zaman, işte bu zamandır. Bu bakımdan maziye dönmek mümkün değildir. İstikbâl ümidi ise cansızdır. Onun için, bugünkü iş, bu günden yapılmalıdır. Eğer bugünün işi yarına bırakılırsa, yarın mahşere kadar devam edebilir. Böyle bir anlayış, şiirin kaleme alındığı 1911 gerçeği ile birlikte düşünülmelidir.

Büyük bir şâirin düstûr-u hikmettir şu ihtârı;

Velev duymuş da olsan yolsuz olmaz şimdi tekrârı:

"Geçen geçmiştir artık; ân-ı müstakbelse mübhemdir;

Hayâtından nasibin: bir şu geçmek isteyen demdir."

…

Evet, mâzîye ric'at eylemek bir kerre imkânsız;

Ümîdin sonra istikbkâl için sağlam mı? Pek cansız!

Bu günlük iş bugün lâzım yapılmak, yoksa ferdâya

Bırakmışın… O ferdâlar olur peyveste ukbâya! (s.145)

Safahat'ın üçüncü kitabında yani *Hakkın Sesleri*'nde günümüzde birçok sıkıntılar yaşanırken, onu görmezlikten gelip farklı seslerin peşine düşen şiire itiraz eder:

Âh! Tek bir âşiyandan bir yetimin nâlesi

Yükselirken, dinleyen insan mıdır bülbül sesi?

Duygusuz olmak kadar dünyâda lâkin derd yok;

Öyle salgınmış ki mel'un: kurtulan bir ferd yok! (s.230)

Yedinci Safahat'ta oğlu Mehmet Ali'ye yazdığı, yukarıya aldığımız, 1918 tarihli şiirinde: "*Şi'rin başı hilkatteki aheng-i ezelmiş*" der. Hersekli Arif Hikmet Bey'e yazdığı şiirinde ise, Hersekli'nin şiirini,17 olması gereken şiir olarak takdim eder:

Hele Dîvân'ı için söyleyecek söz bulamam,

O kadar doğrusu idrâkime mağrûr olamam.

Arab'ın şâir-i yektâsı Cerîr'in birgün,

Sorulur ra'yi beş on nâbiga-i şi'r içün;

Serdeder her biri hakkındaki efkârını da,

Sıra Hunsâ'ya gelince durur artık orada.

Sonra huzzâr, "Neye sustun?" diye sordukta, Cerîr

Der, "Onu çünki benim haddime düşmez takdîr!"

Hikmet'in şi'ri de ayniyle budur şimdi bana,

Ben dahî bilmeliyim mevkı'imi doğrusu yâ! (s.538)

Şiir bir bütün olarak düşünüldüğünde Âkif'in nasıl bir şiir istediği de anlaşılır. İnsana hizmet eden, hayata hizmet eden ilmin ve imânın aydınlattığı şiir Âkif'in istediği şiirdir.

Safahat'ın çeşitli yerlerinden aldığımız bu örnekler "şiir nasıl olmalı?" sorusuna cevap verecek niteliktedir. Kısaca, bugüne ve bugünün insanına hizmet edecek kadar içi ilimle ve irfanla dolu şiir, bugün olması gereken şiirdir. Bunun için bizim şiirimize itiraz eder.

IIIcc. Şiirde dil ve ahenk: Şiirde dil ve ahenk unsurları üzerinde duran sanatkâr, bizdeki şiirin portresini ortaya koyduktan sonra, şiirin nasıl olması gerektiğini de anlatmaya çalışır. İnsanımıza ve hayatımıza katkı yapamamış sanatı, özellikle şiiri eleştiren Âkif, bu noktada olumlu işler başaran, başka milletlerin edebiyatı örnek göstererek, "Şiir Nasıl Olmalı?" sorusuna cevap arar. Dili millet hayatında çok önemli bir unsur olarak gören Âkif;

"Bugün ne maskara olmuşsa milletin kılığı;

lisan da öyle olur!" (s.245)

der. Dil meselesini makalelerinde de değerlendiren Âkif, dilde "tasfiye" meselesine karşı çıkar. Ancak bu konuda ileri gidilmesinin dile zarar vereceğine inanan Âkif, dilin sâdeleştirilmesinin zamana yayılarak yapılmasını ama mutlaka yapılmasını ister (Abdulkadiroğlu, 1990, 40-43).

Dilin, şiir dili olabilmesi için, özellikle vezin ve kafiye meselesini çok önemseyen Âkif,18 daha ilk kitabı yayınlandığında, Celâl Sahir'in şiirlerindeki kafiyeyi zayıf bulmasını: *"…kafiyelerime çalışmalıyım; mademki manzum yazıyorum, nazım neden düzgün olsun da kafiye olmasın*" diyerek haklı bulur. Celâl Sahir'in ilk kitaptaki şiirlerde yer alan bazı kelimeleri "*kitapta pis kelimeler var*" şeklindeki eleştirisini de haklı bulan şair, *Safahat*'ın sonraki baskılarında düzeltmeler yapar (Kuntay, 1997, 116). Aslında şiirinde yakaladığı dil, kendisine miras olarak bırakılan dilden başka bir şey değildir.19

Bütün bunlar, şiirde dil ve ahenk meselsinde Âkif'in son derece hassas olduğunu gösterir.20

IV. Âkif'in Kendi Şiiri ile İlgili Değerlendirmeleri

Âkif'in şiiri, sanatı ve şairliği hakkında söylenecek sözler, kişilere göre değişkenlik gösterir. Böyle bir yanılgıya düşmemek için, Âkif'in kendi sanatıyla ilgili değerlendirmelerine bakmak gerekir. Devrinin siyasî, sosyal ve kültürel meselelerini çok etkili bir şekilde anlatması, bu yanılgının gerçek sebebidir. Onu çok sevdiğini ya da hiç sevmediğini söyleyenler, bize göre ikinci plâna atılan sanat ve estetik noktasındaki düşüncelerine nüfuz edemeyenlerdir.

Âkif'in bütün hayatına tevazu hâkim olmuştur. Onun şiirin gerçek manada inceleyebilmek de bu tevazuu anlamaya bağlıdır. Daha birinci Safahat'ın önsözünde:

Bana sor sevgili kaari', sana ben söyleyeyim,

Ne hüviyette şu karşında duran eş'ârım:

Bir yığın söz ki samîmiyeti ancak hüneri;

Ne tasannu' bilirim, çünkü, ne san'atkârım.

Şi'r için "gözyaşı" derler; onu bilmem, yalnız,

Aczimin giryesidir bence bütün âsârım!

Ağlarım, ağlatmam; hissederim, söyleyemem;

Dili yok kalbimin, ondan ne kadar bîzârım! (s.3)

der.21 Yukarıdaki mısralarda tevazu kelimeleri çıkarılırsa geriye kalan kısmın, Âkif'in şiiri hakkındaki samimi düşünceleri olduğu görülür. Burada Servet-i Fünûn hareketinin şiir anlayışlarına ince bir tenkit söz konusudur. Ona göre şiirde sanat kaygısı, şairi yapmacıklığa düşürür ve sanatkârın samimiyetten uzaklaşmasına sebep olur.

Birçok araştırmacı Âkif'i bir şair olarak değil; manzum bir hikâyeci olarak görür. O, birçoğuna göre, duyduklarını ve hissettiklerini hikâye formu içinde daha rahat ifade etmiştir. Hikâyenin imkânları, sanatkârın düşüncelerini daha rahat söyleyebilme fırsatını vermiştir. Birçoğuna göre ise, bu bir kusur olarak görülür. Ancak *Safahat*'ın birçok yerinde Âkif'in bu tavrını hiç bozmadan kendi şiirini ve şâirliğini masaya yatırdığına şahit oluyoruz. Birinci Safahat'tan alınan dörtlükler şeklindeki nazım parçaların birinde: "*Kendi feryâdımdır ancak ses veren feryâdıma*" diyerek, şiirde samimiyete önem verdiğini, bu yüzden sesini çok fazla duyuramadığını anlatmaya çalışır.

İkinci Safahat'ın başına koyduğu *İtiraf* adlı önsözde, kendi şiirinin özeleştirisini yapar. Koskoca bir ömrü, "*üç buçuk nazm*"a fedâ ettiğini açık yüreklilikle söyler.22 Bu aslında bir şikayet değildir. Sanatkâr bu durumdan memnundur. *Safahat*'ın birçok yerinde bunu sezmek mümkündür:

Safahatımda, evet, şi'r arayan hiç bulamaz;

Yalınız, bir yeri hakkında: "Hâzîn işte bu" der

-Küfe?

-Yok?

-Kahve?

-Hayır.

-Hasta?

-Değil.

-Hangisi ya?

Üç buçuk nazma gömülmüş koca bir ömr-i heder! (s.152)

Safahat'ın üçüncü kitabında hislerini tek başına taşıyacak gücü olmadığını itiraf eden Âkif, "*aczimin gözyaşı*" dediği şiirinde anlattıklarını okuyucusuyla paylaşmak ister:

Gitme ey yolcu, berâber oturup ağlaşalım:

Elemim bir yüreğin kârı değil, paylaşalım:

Ne yapıp ye'simi kahreyliyeyim, bilmem ki?

Öyle dehşetli muhîtimde dönen mâtem ki!

Ah! karşımda vatan nâmına bir kabristan

Yatıyor şimdi… Nasıl yerlere geçmez insan? (s.198)

Dördüncü *Safahat*'ta şiirinin mahiyetini daha net ifade eder. Bu farklı bir estetik anlayıştır.23 Sanata farklı bir misyon yüklemeye çalışır.

-Hayır, hayâl ile yoktur benim alış verişim;

İnan ki: her ne demişsem görüp de söylemişim.

Şudur cihanda benim en beğendiğim meslek:

Sözüm odun gibi olsun; hakîkat olsun tek! (s.240)

Dostu ve şair arkadaşı Mithat Cemal'e ithaf ettiği bu şiirin adı *İki Arkadaş Fatih Yolunda* ismini taşır. Bir olay üzerine söylenen yukarıdaki sözler, en azından Âkif'in şiirden ne anladığının çok net şekilde ifadesidir.

Yedinci Safahat'ın ilk şiiri olan *Hüsran*'da âdeta sanat hayatını özetler. 1919 yılında yazılan bu şiiri okurken, memleketin içine düşmüş olduğu o müthiş buhranı göz ardı etmemek lazım:

Ben böyle bakıp durmayacaktım, dili bağlı,

İslâmı uyandırmak için haykıracaktım.

Gür hisli, gür imanlı beyinler, coşar ancak,

Ben zaten uzun boylu düşünmekten uzaktım!

Haykır! Kime, lâkin? Hani sâhipleri yurdun?

Ellerdi yatanlar, sağa baktım, sola baktım;

Feryâdımı artık boğarak, na'şını, tuttum,

Bin parça edip şi'rime gömdüm de bıraktım.

Seller gibi vâdîyi enînim saracakken,

Hiç çağlamadan, gizli inen yaş gibi aktım.

Yoktur elemimden şu sağır kubbede bir iz;

İnler "Safahat"ımdaki husran bile sessiz! (s.447)

Safahat'ta Âkif'in mücadele ettiği unsurlardan biri de ümitsizliktir. 1919 Türkiye'sinin içine düştüğü durumdan ümitsizliğe kapılmış gibi görünen Âkif'in aslında söylemek istediği, bir sanatkâr olarak sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirememesidir.

Âkif, Yedinci Safahat'a aldığı *Kişi Hissettiği Nispette Yaşar* isimli şiirinde, kendisine sözle yapılan bir hakarete cevap verirken âdeta hayat felsefesini özetler. Onun şiirini, sanat anlayışını ve edebî kişiliğini bu felsefe içinde değerlendirmek gerekir:

Evet, beynim sağırdır… Kâinâtım, çünki, hep feryâd…

İşitmem başka bir ses milletim eylerken istimdâd.

Gözüm görmez, evet, zîrâ mûhitim kapkaranlıktır;

Fakat sînemde îmânım müebbed fecr-i sâdıktır.

Kör olmaz ağlayan gözler, sağırlaşmaz tutuşmuş beyn;

Yaşarmaz gözle yanmaz beyni hilkat addeder bir şeyn!

Geçilmez kahkahandan her taraf yangın içindeyken…

Yanan bir sîneden, lâkin, ne istersin? Nedir öfken?

Beraber ağlamazsın, sonra, kör dersin, sağır dersin.

Bu hissizlikten insanlık hem iğrensin, hem ürpersin!

Ne ibret, yok mu, bir bilsen kızarmak bilmeyen çehren?

Bırak tahsîli, evlâdım, sen ilkin bir hayâ öğren! (s.452)

Gölgeler isimli kitabın sonunda her biri müstakil yazılmış dörtlükler vardır. Bunların bazılarında Âkif'in şiirini, şairliğini bulmak mümkündür. Yine sesini istediği gibi duyuramadığından yakınan şair, *Resmim İçin* isimli dörtlükte bu durumu veciz bir şekilde ifade eder:

Toprakta gezen gölgeme toprak çekilince

Günler şu heyûlâyı da, er geç, silecektir.

Rahmetle anılmak, ebediyyet budur amma,

Sessiz yaşadım, kim beni, nereden bilecektir? (s.494)

Bir başka dörtlükte, kendisinden geriye kalacak kitabı için "*Uğrunda harâb eylediğim ömr-i harâbım*" der. Çocuklarına hitap ederken de *"Ne odunmuş babanız; olmadı bir baltaya sap"* diyerek, kendisiyle alay eder.

Hasbihal isimli, Safahat'a sonradan ilâve edilen bir başka şiirinde de şairlik yeteneğinin çok fazla olmadığını, ancak şiir heveslisi sayılabileceğini belirtir:

Bende hüner sorma, o devletli yok.

Ehline hürmet arıyorsan o çok.

Hiç demedim, hem de demem neyl var..

Dilde 'alâ yok, yalınız meyl var.

İşte o meylim bile sâyendedir,

Varsa hilâfım onu Allâh bilir. (s.545)

Bu şiirde olduğu gibi sanata, sanatçıya çok fazla hürmet ettiğini belirten Âkif, Sâdi, Atâr, Şirâzî gibi şiir üstâtlarına büyük saygı duyduğunu çeşitli vesilelerle söyler. Yine Şerif Muhittin Bey, Abbas Halim Paşa, Hersekli Arif Hikmet gibi şahıslara yazdığı manzum mektuplarda, onların sanata ve sanatçıya düşkünlüklerini över.

Safahat'a alınmayan nazım parçalarından birinde, edebiyatın bir mâtem rengine dönüştürülmüş olmasından şikayet eder. 1909'da kaleme alınan bu kıtada edebiyatın "*en acıklı hissîyât*"tan beslenmiş olmasını bir talihsizlik olarak görür:

Bu bir neşîde-i giryan ki her enîninden

Sımâh-ı dehşete çarpar meâl-i zâr-ı hayât;

Yazık ki şi'rimizin böyle en güzîninden

Nasîbimiz oluyor en acıklı hissiyyât! (s.564)

mısralarında anlatıldığı gibi, Âkif'in şiiri dış dünyanın problemlerinden hareketle vukû bulmuş, buraya ait endişelerin en kapsamlı bir şekilde tartışıldığı şiir olmuştur.

V. Sonuç

Safahat'ta güzel sanatlarla birlikte, edebiyat, özellikle şiir hakkında uzun uzun durulduğunu görüyoruz. Âkif'in söz konusu kitabında yer verdiği, hem o dönemde hem de günümüzde birçoğu kabul görmeyen düşüncelerini şu ana başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Edebiyat diğer güzel sanatlar gibi, insana ve onun geleceğine hizmet etmelidir. İnsana ve hayata hizmet edememiş, gayesiz kalmış, âdeta insanları uyuşturan bir edebiyatımız vardır. Çağdaş edebiyatlarla mukayese edildiğinde bu durum daha net anlaşılır.

- Bizde edebî tenkitin hüner değil, hata aramak için yapıldığını belirtir. Sağlıklı tenkitlerin yapılması, münekkidin sağlam bir kafa ve yüreğe sahip olmasına bağlıdır. Ayrıca bir tenkit lisanına şiddetle ihtiyaç vardır.

- Dil, millet hayatında çok önemli bir unsurdur. Dil tasfiye edilmemeli ama mutlaka sadeleştirilmelidir. Dilin şiir dili olması, özellikle vezin ve kafiye sayesinde mümkündür. Bu yüzden vezin ve kafiye şiir için önemli unsurlardır. Arûz vezninin dilimizi ağırlaştırdığı iddiaları da doğru değildir. Bu vezinle sade şiirler yazan büyük üstatlar vardır.

- Ehil olmayan insanların yaptıkları tercümeler dilimizin gelişmesini engellemekte ve edebî zevki öldürmektedir.

- Dünya tiyatro sahnesi gibidir. Üzerinde milyonlarca oyun oynanır. Dünyanın farkı, üzerinde oynanan oyunların hakikat olmasıdır.

- Romanımız da şiirimiz gibi bizim hayatımızı ve insanımızı doğru nakletmemektedir. Özellikle romanlarda anlatılan kadın, bizim gerçek kadınımız değildir. Oysa çağdaş Batılı romanlar, insanın yetişmesinde çok önemli rol oynamıştır.

- Sanatın ve edebiyatın hayattan kopuk olması, sosyal hayata hizmet edemeyişinin sorumluları, çağın gerçeklerini kavrayamamış, dünkü ve bugünkü sanat ve ilim adamlarıdır. Toplumun kalkınmasında din adamlarıyla birlikte sanatkârlara da çok önemli görevler düşmektedir.

- Şiir insana ve hayata hizmet etmelidir. Mazmunlarla ve tasavvufî düşüncelerle süslenmiş bir şiir, insana ve hayata hizmet edemez. Şairin yüzü bugüne dönük olmalı, öncelikle bugünü anlatmalıdır.

- Gayesiz bir edebiyat ve gayesiz bir şiir yoktur. Sanatta gaye olmaz diyenler, Avrupa'yı görsünler.

- Şiir her şeyden önce bir gönül işidir. Akil ile yetişilemeyenlere şiir ile gidilir.

- Geçmişten günümüze ne sanat adına ne de sanatkâr adına millî bir miras bırakılmamıştır.

- Sanatın sadece eğlence tarafının peşine koşmak yanlıştır. Bizde ortaoyunu, tiyatro ve sinema böyledir.

- Kendisini bir şair olarak değil, bir şiir heveslisi olarak görür. Bu yüzden söylediklerinin hem acizliğini, hem de samimiyetini yansıttığı kanaatindedir.

Kaynakça

Abdulkkadiroğlu, Abdulkerim-Nuran (1990). **Mehmet Âkif Ersoy'un Makaleleri**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Aktaş, Şerif (1996). "*Millî Romantik Duyuş Tarzı ve Türk Edebiyatı-III: Mehmet Âkif Ersoy*", **Türkiye Günlüğü**, Sayı:40, Mayıs-Haziran.

Demirci, Mehmet (1993). **Yahya Kemal ve Mehmet Âkif'te Tasavvuf**, Akademi Kitapevi, İstanbul.

Emil, Birol (1997). **Türk Kültür ve Edebiyatından I Meseleler**, Akçağ Yayınları, Ankara.

Enginün, İnci (1886). "*Mehmet Âkif'te Irony*"*, Ölümünün Ellinci Yılında Mehmet Âkif,* Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Ersoy, Mehmet Âkif (1977). **Safahat**, (Yayına Hazırlayan: Ömer Rıza Doğrul), İnkılâp ve Aka Basımevi, İstanbul.

Ersoy, Mehmet Âkif (1990). **Safahat** –Edisyon Kritik- (Yayına Hazırlayan: M. Ertuğrul Düzdağ), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kortantamer, Tunca (1986). *"Mehmet Âkif ile Sadi Arasında Muhteva ve Anlatım Tekniği Açısından Bir Karşılaştırma Denemesi"*, *Ölümünün Ellinci Yılında Mehmet Âkif,* Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kuntay, Mithat Cemal (1997). "**Bir Ezan**", **Mehmet Âkif,** Timaş Yayınları, İstanbul.

Okay, M. Orhan (1989). **Mehmet Âkif –Bir Karakter Heykelinin Anatomisi-** Akçağ Yayınları, Ankara.

Sazyek, Hakan (2001). *"Yeni Türk Edebiyatında Poetika Tarzlarına Bir Örnek: Manzum Önsözler"*, Hece -Türk Şiiri Özel Sayısı-, Sayı:53-54-55, Mayıs-Haziran-Temmuz, Ankara.

Süleyman Nazif (1991). **Mehmed Âkif***,* (Yayına Hazırlayan: M. Ertuğrul Düzdağ), İz Yayıncılık, İstanbul.

Yetiş, Kâzım (1992). **Mehmet Âkif'in Sanat ve Edebiyat Hayatından Çizgiler***,* Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

ARESEARCHONLITERARYELEMENTS

INSAFAHAT

Abdullah ŞENGÜL*

Abstract

Mehmet Âkif has performed political and social life of period he lived very successfully. So, especially, he is evaluated with this respect. In his poet book named Safahat, he evaluates the art and the literature. According to him the literature should serve the social life and the human's future. He says that the literature in our country, doesn't answer this necessity and it almost numbs the people. He emphasizes his ideas comparing the literature with the others. In societies very keen on poet like us, conscious artists can direct the society more healthy. If so kind artists don't grow in our country, this situation shows that we don't appreciate this group enough. The society needs excessively the poet which is lighted up by science and faith and the artists which will write it.

Key Words: Mehmet Âkif, Safahat, poet, society

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI TABANLI FENÖĞRETİMİNDE

ASİT BAZ KONUSU ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Ali GünayBALIM*

MeltemÖzaçıkERDEM**

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim 8. sınıf Fen Öğretim Programında yer alan "Maddedeki Değişim ve Enerji" ünitesinin "Asitler ve Bazlar" konusu ve bununla ilgili olarak çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ve önemine yönelik örnekler verilmesi amaçlanmıştır. Fen öğretim programlarında öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması açısından çağdaş yaklaşımlara yer verilmesi önemlidir. Bu çağdaş yaklaşımlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır. Bu kurama göre her öğrencinin aktif olarak kullandığı zekâ alanları farklılık göstermektedir. Bu nedenle de çoklu zekâ kuramı öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkarmada ve farklı zekâ alanlarına sahip bireylerin fen derslerine aktif katılımlarını sağlamada önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışmada ders planları hazırlanırken öğrencilerin farklı zekâ alanlarını harekete geçirmeye özen gösterilmiştir. Hazırlanan planlarda, ünite adı, konu, süre, araç–gereç ve kullanılan materyaller, kazanımlar, dersin giriş, geliştirme, sonuç aşaması ve çoklu zekâ kuramı alanlarına yer verilmektedir. Ayrıca çalışmada çoklu zekâ uygulamalarının öneminden söz edilmekte ve bununla ilgili öneriler de yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çoklu zekâ kuramı, fen öğretimi, asit ve baz konusu

1. Giriş

Bilgi üreten toplumların önem kazanmasıyla nitelikli insan gücüne olan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için eğitim, daha etkili ve verimli duruma gelmelidir. Artık kalıplaşmış öğretim uygulamalarının yerini çağdaş uygulamaların alması gerektiği kabul edilmektedir.

Gardner' ın ortaya attığı Çoklu Zekâ Kuramı, eğitim sistemimizde sıklıkla kullanılmaya çalışılan bir kuramdır. Gardner insan beyninde dilsel, sayısal, görsel, mimiksel ve diğer sembol sistemlerinin kullanılarak farklı psikolojik işlemlerin gerçekleştiğini ve beynin farklı bölümlerinin farklı sembol sistemleri için çalıştığını belirtmektedir (Gardner ve Hatch, 1989, 4). Gardner okullarda verilen eğitimde, sadece dilsel ve matematiksel olarak iki sembol formunun kullanıldığını görmüştür. Bu özellikler bireyin zekâsının göstergesi olarak kabul edilmekte ve diğer özellikleri yok sayılmakta veya önemsenmemektedir. Beyinle ilgili çalışmaların artması zekâ tanımının değişmesine neden olmuştur. Gardner zekâyı, "problemleri çözme kapasitesi olarak bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürün ortaya çıkarmaktır" şeklinde tanımlamaktadır (Gardner ve Hatch, 1989, 6). Ayrıca Gardner bir özelliğin zekâ olabilmesi için bazı kriterler belirlemiştir. Bunlar; bir dizi sembole sahip olması, kültürel

yapıda değeri olması, zekâsını kullanarak iş üretebilmesi ve problem çözülebilmesi olarak belirtilmektedir (Gardner, 1993, 87). Gardner, Weinreich-Haste ile yaptığı görüşmede insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri "zekâ alanları" olarak adlandırarak, müziksel, görsel veya bedensel gibi alanları "yetenekler" olarak değil de "zekâ alanları" olarak nitelediğini açıklamıştır (Weinreich-Haste,1985, 48'den aktaran; Saban, 2001, 4):

İnsanlar birini tanımlarken genellikle "o, mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen çok fazla zeki değildir" gibi ifadeler kullanırlar; çünkü, uzun yıllar "zekilik", sadece sözel ve sayısal becerilerle sınırlandırılmış ve özelleştirilmiştir. Eğer ben de insanlarda yedi (veya sekiz) farklı yetenek vardır deseydim, bir çok kimsenin de hali hazırda sahip olduğu zekâ anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım. "Diğer yandan, bütün bu alanları "farklı zekâlar" (yani zihnin farklı çerçeveleri) olarak tanımlamakla daha önceden sadece tekil olarak algılanan, fakat gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna yeni bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başardım" (Weinreich-Haste, 1985, 48'den aktaran; Saban, 2001, 4-5). Boswell' in "İnsanlar arasında zihinsel güçler bakımından doğuştan gelen bazı farkların bulunduğunu inkar edemem ama bunlar, eğitimin ürünü olarak sonradan meydana getirilmekte olanların yanında hemen hemen bir hiçtir" sözünde de belirttiği gibi, insanların doğuştan getirdiği ve eğitimle sonradan kazandığı, birbirinden farklı pek çok özelliği vardır (Boswell' den aktaran; Senemoğlu, 1999). Beş milyardan fazla insanın yaşadığı dünya da var olan farklı özellik kombinasyonlarını düşünülecek olursa, eğitimin önemini ve zorluğunu bir kez daha anlaşılmış olur.

Bireysel farklılıkların bu derece çok çeşitli olması, eğitim sisteminde çoğulcu yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Çünkü her insan, aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir (http://...czeka/sorular.htm, Hoerr). Farklı bireyler farklı öğrenme yöntemleriyle öğrenirler. Görsel zekâsı gelişmiş olan çocuklar resimlerle, CD'lerle daha kolay öğrenirken, matematik zekâsı gelişmiş olanlar sebep sonuç ilişkisi kurarak, bedensel zekâya sahip olanlar ise deneyerek, uygulayarak ve dokunarak daha kolay öğrenirler. Dolayısıyla, eğitim sisteminde tek çeşit öğretim stratejisi kullanarak etkili ve anlamlı öğretim yapılması mümkün değildir. Bu yüzden, değişik zekâ türlerinde güçlü olan öğrencilerin, ne şekilde öğrendikleri tespit edilerek, buna göre yöntemler uygulanması ideal bir yaklaşımdır. Öğretmenin görevi; öğretirken tek bir etkinlik kullanmak yerine sayı, resim, fiziksel hareket, müzik, sosyal aktivite gibi etkinliklerle birleştirerek zenginleştirmektir (Armstrong, 1994, 146). Ayrıca eğitim verirken öğrencilerin eksik yönlerine odaklanmayarak, onların güçlü yönleri tespit edilmeli ve bu alanda başarılı olmaları sağlanmalıdır. Böylece çağdaş eğitim anlayışındaki "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesinin anlamı genişleyerek, her bireye kendi ilgisini ve zekâsını yeterli düzeyde geliştirmesini sağlayacak imkan verilmiş olur (Saban, 2001, 3). Öğretilecek bir konunun geleneksel yolla değil de, zekâ alanları göz önünde bulundurularak öğretilmesi, dersi daha zevkli hale getirdiği, öğrenmenin daha kalıcı olduğu ve ayrıca çoklu öğrenme ortamlarında bireylerin problem çözme becerileri ve üretkenliklerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Yavuz, 2001; http:// ...multiple-intelligence.html, Armstrong; http://...tr4.html Gardner ve Hatch). Çoklu zekâ kuramına dayalı yöntemlerle, çocuklar yaratıcı özelliklerini keşfederler. Böylece kendilerine olan güvenleri ve başarıları artarken, öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirirler. Bu konuda, Robert Stenberg ve Todd Lubart; okullarda öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemenin önemini vurgulamaktadırlar. Bruner "Öğrenci Modelleri"'nde insan aklı ve eğitim süreci arasındaki ilişkiyi irdelerken, eğitimcilerin öğrenmenin sadece bir çeşidinde ısrar etmemelerinin gerektiği üzerinde durmuştur (http://...mi/# author, Weber).

Geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan eğitimde kullanılan tek tip öğretim ve kısıtlı değerlendirme yolları incelendiğinde, sadece belirli zekâ türlerine sahip öğrencilere hitap edildiği görülür. Geleneksel sınıf ortamlarında dersin yaklaşık olarak %70' i öğretmen konuşmalarıyla, kalan %30'u ise alıştırmalarla geçmektedir (Champbell & Champbell, 1999). Geleneksel öğretim yöntemlerini benimseyen öğretmen, sınıfta düz anlatım, soru-cevap, okuma, yazma, anlatma gibi klasik ve tekdüze yöntemleri uygularken, Çoklu Zekâ Kuramını benimseyen öğretmen, öğrencilerinin ilgi alanlarına, yetenek ve becerilerine göre dersinde farklı öğretim yöntemleri uygular. Çünkü, Çoklu Zekâ Kuramına

göre, öğrenmenin birden fazla yolu vardır ve bir konu birden fazla yolla öğretilebilir (Checkley, 1997, 6; Özden, 2005, 109). Çoklu Zekâ Kuramı eğitim sistemini bireyselleştirmiştir (http://...Creatıng-the-Future#author.html, Gardner). Çoklu Zekâ Kuramını derslerde kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekâdan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Burada asıl önemli olan, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, matematik, sosyal, öze dönük ve doğacı zekâlarla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır. Bunu gerçekleştirmek için atılacak adımlar aşağıdaki maddeler gibi olabilir (Armstrong, 1994, 57-58) :

Özel bir hedef ya da konu belirlenmesi: Bu aşamada yıllık ya da günlük öğretim planlarında olduğu gibi bir hedef belirleme söz konusudur. Hedefin açık anlaşılır ve net olması gereklidir.

Anahtar soruların sorulması: Hedefi gerçekleştirmek üzere zekâ türlerinin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için her bir zekâ ile ilgili sorular hazırlanır.

Olasılıkların düşünülmesi: Belirlenen hedefe ulaşmak için sınıfta hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılabileceği düşünülür.

Beyin fırtınası: Beyin fırtınası kuralına göre, her bir zekâ için kullanılabilecek öğretim yaklaşımları, yazılarak listelenir. Her zekâ alanı için 20-30 fikir bulunmalıdır.

Uygun faaliyetlerin seçilmesi: Öğrencilere, seçilen hedeflere vb. göre en uygun yaklaşımlar belirlenir.

Aşamalı-sıralı ders planının hazırlanması: Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedefle ilgili ders planı düzenlenir. Bu planlamalar 1-2 haftalık olabilir.

Planın uygulanması: Gerekli materyallerin hazırlanmasıyla plan uygulanır. Uygulamada olabilecek değişikliklere göre düzeltmeler yapılır.

Lazear, (2000) çoklu zekâ kuramının uygulanmaya başlanmasıyla, öğretim sürecinin çoklu model şeklini aldığını ve derslerin, öğretmenlerce öğrencilerin tüm zekâ alanlarını kullanabilecek biçimde planladıklarını belirtmektedir. Başlangıçta zor olabilen planlamaların, her geçen gün daha kolaylaştığı görülür (http://...mi#a.html, Campbell). Ayrıca planlamalarda neşeli hikayelere yer verilmesiyle, en zor matematik konularının bile öğrenilmesinin kolayca sağlanabildiği belirtilmiştir (http://... mi/#author.html,12, Dickinson). Çoklu zekâ kuramıyla öğretiminde, planlama ve uygulamalara ilişkin çalışmaları beş madde de özetlenebilir (Campbell, 1997'den aktaran Demirel, 2000, 205-207; Kaptan, 1999, 92-94):

1. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Ders Planları

2. Disiplinler Arası Öğretim Programları

3. Öğrenci Projeleri.

4. Değerlendirme.

5. Yönlendirme.

Fen öğretim programlarında öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması açısından çağdaş yaklaşımlara yer verilmesi önemlidir. Bu çağdaş yaklaşımlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır. Bu kurama göre her öğrencinin aktif olarak kullandığı zekâ alanları farklılık göstermektedir (Balım, 2005, 81). Çoklu Zekâ

Kuramı'nın pek çok eğitimci tarafından benimsenmesinin iki temel nedeni vardır. Birincisi; Çoklu Zekâ Kuramı ile, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için farklı metotlar uyguladığında, başarılı çocukların sayısı artar. Çoklu Zekâ Kuramı, okullarda doğrudan öğretme ve konuların ezberletilmesi değildir. Bu kuram, öğrenci merkezlidir. Başka bir ifadeyle Çoklu Zekâ Kuramı'nda öğretmenin kolaylaştırıcı rolde olduğu ön plana çıkmıştır. Eğitimciler, Çoklu Zekâ Kuramı'nda çocuğun nasıl öğrendiğine daha fazla önem verirler ve buna göre değerlendirmeler yaparlar. Böylece Çoklu Zekâ Kuramı daha çok çocuğa ulaşmayı sağlayan bir yoldur. İkinci bir yol ise, öğretmen rollerinin Çoklu Zekâ Kuramı'nda kısıtlayıcı olmamasıdır (http://...zephyrpress.html, Hoerr).

Bu çalışmada fen bilgisi öğretiminde çoklu zekâ kuramının önemi belirtilerek, asit baz konusuyla ilgili etkinlik örneklerinin uygulanmasına yönelik fikir verilmesi amaçlanmıştır.

Aşağıda, ilköğretim Fen Bilgisi programından "Asit ve Bazlar" konusunu seçilerek, belirlenen öğrenci kazanımları doğrultusunda hazırlanmış örnek ders planları yer almaktadır.

SINIF : 8

DERS : Fen Bilgisi

ÜNİTE : Maddedeki Değişim ve Enerji

KONU : Asitler ve Özellikleri

SÜRE : 2 ders saati

HEDEF: Bu üniteyle öğrencilerin asit ve bazların yapısını ve özelliklerini gözlemlerle, uygulamalarla, deneylerle ve farklı etkinliklerle kavramaları amaçlanmaktadır.

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI : 1. Asitlerin yapısal özelliklerini açıklar.

ALT KAZANIMLAR : 1. Asit kavramını tanımlar.

2. Asidik maddelere günlük hayattan örnekler verir.

3. Asitlerin değişik maddeler üzerindeki etkilerini açıklar.

4. Asitlerin belirteçlerle etkileşerek yaptığı renk değişimini açıklar.

5. pH kavramını açıklayarak günlük yaşamla bağlantısını kurar.

DERS ÖNCESİ HAZIRLIK : Çalışma kâğıdı, asidik ve bazik madde örnekleri, asit ve bazın temel özelliklerini gösteren deney malzemeleri.

İfiLENİfi : Derste yapılacak etkinlikler şunlardır:

Giriş Etkinlikleri

1. Bu konunun işlenişinde farklı bir yöntem izleneceği konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bu şekilde sınıfın güdülenmesi.

2. “Ne yersen ye asit yapar ağzında”

“Bu da diş çürütür falım yoksa yanında”

reklamında ne kastedildiğinin sorulması (Sözel-dilsel).

Geliştirme Etkinlikleri

1. Tahtaya “ASİT” kelimesi yazılarak tanımlanması (Görsel-Dilsel).

2. Bu kavram açıklanırken fonda instrumental müzik dinletilmesi (Müzik).

3. a) Asidik maddelere günlük hayattan örnekler verme (Sözel-dilsel).

b) Lütfen arkadaşlarınızla bir liste oluşturun (Sözel-dilsel).

Asidik Maddeler

Limon

. . .

4. **Etkinlik 1.**

Ağzı yeni açılmış asitli bir içecek şişesinin içine küçük bir et parçası atıp ağzını kapatın. Ete neler olduğunu gözlemleyerek yorumlayınız.

Etkinlik 2.

Aşağıda verilen işlem basamaklarının uygulama sırasını tahmin ederek, deneyi yapınız.

- Asit ve Baz maddelerini alarak A asit maddesini, B’ de bazik maddeyi temsil etsin.
- Biraz bekledikten sonra gözlemlerinizi not ederek A ve B maddeleriyle ilgili yorum yapınız.
- Saat camlarının içine yaprak, et, kumaş, kâğıt parçaları ve plastik parçalar koyun.

- Aynı işlemleri B çözeltisiyle tekrarlayın.

- Üzerlerine 6-7 damla A çözeltisi damlatınız ve biraz bekleyerek maddelerdeki değişimleri gözlemleyiniz.

5. Dove reklamıyla pH bağlantısının yapılması ve asit ile ilgili kavramların tanımlanması (Matematiksel-Dilsel).

6. **Etkinlik 3**. Belirteç hazırlama

Kullanacaklarımız

Lahanayı dikkatle küçük parçalara ayırınız. Bu parçaları tencereye koyarak üstüne su doldurun ve kaynatın. Karışımı 30 dakika bekletin ve süzgeçle süzün. Hazırlamış olduğunuz kırmızı lahana belirtecini kavanoza koyun.

BELİRTECİNİZİ DENEMEYE NE DERSİNİZ?

Kırmızı lahana belirtecinizle aspirin, yoğurt, su, portakal veya limon suyu, şeker, un vb. maddelerin ne olduğunu tespit edebilirsiniz. Bunun için bir bardağın dibine biraz belirteç dökün ve denemek istediğiniz maddeden ekleyin. Hepsi bu kadar!

Yaptığınız etkinlik sonucunda, bazı maddelerin mavi renk alırken bazılarının da kırmızı renk aldığına dikkat ediniz.

Buna göre aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

MAVİ RENGE DÖNÜfiENLER	KIRMIZI RENK DÖNÜfiENLER
Yoğurt	Limon
…….	……

Etkinlik 4.

HİÇ LAHANA KOKTEYLİ İÇTİNİZ Mİ?

Bu ilginç etkinlikte 2 bardak renksiz sıvıya kırmızı lahana belirtecinden yapılmış buz parçaları atın üçünün de farklı renk aldığını gözleyin.

Kullanacaklarımız

Buz kalıbının bölmelerini belirtecinizle doldurun ve buzluğa yerleştirin. Bardakların birine su, birine limonata koyun. Bardakların her birine buzlu belirteçten atın ve neler olduğunu izleyin.

Etkinlik 5.

Hazır belirteç görmek ister misiniz? Turnusol denilen kağıtlar maddelerin asit veya baz olduğunu anlamamızı sağlar.

Turnusol

Asitler mavi turnusol kağıdının rengini . . . . ye çevirirler.

Sonuç Etkinlikleri

1. Öğrencilerden beşer kişiden oluşan altı grup oluşturmaları istenir ve bir şiir yarışması düzenlenir. Öğrencilere “Gruplar arası bir şiir yarışması yapacağız. Yalnız şiirlerinizin baş harfleri “ a-s-i-t” harfleriyle başlayacak, kolay gelsin” denilir (Kişiler arası-Dilsel).

   A . . . . .

   S . . . .

   İ . . . . .

   T . . . . .

2. Sırasıyla her grubun şiirleri dinlenir ve tebrik edilir.

3. Öğrencilere bir sonraki ders için çalışma kağıtları dağıtılır.

4. Bu konuda öğrendiklerimizden sizi en çok etkileyen nedir? Diye sorulur (İçsel).

SINIF : 8

DERS : Fen Bilgisi

ÜNİTE : Maddedeki Değişim ve Enerji

KONU : Asitler ve Özellikleri

SÜRE : 1 ders saati

HEDEF : Bu üniteyle öğrencilerin asit ve bazların yapısını ve özelliklerini gözlemlerle, uygulamalarla, deneylerle ve farklı etkinliklerle kavramaları amaçlanmaktadır.

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI : 1. Asitlerin yapısal özelliklerini açıklar.

ALT KAZANIMLAR : 1. Asitlerin temel özelliklerini sıralar.

2. Asit yağmurlarının toprağa vereceği zararları açıklar.

DERS ÖNCESİ HAZIRLIK : Çalışma kağıdı, asidik madde örnekleri, asidin temel özelliklerini gösteren deney malzemeleri.

İfiLENİfi : Derste yapılacak etkinlikler şunlardır:

Giriş Etkinlikleri

1. Bir arkadaşınızın kafası karışık. Lütfen ona yardım edin.

Ali : Besin maddesi misin ?

A maddesi : Evet

Ali : Belirteçten etkilenir misin ?

A maddesi : Evet

Ali : . . . .

A maddesi : . . . .

Bu çalışmayı grubunuzla “nesi var” oyununa dönüştürebilir misiniz? (Kişiler arası)

2. Bu sırada müzik dinletilmesi (Müziksel).

Geliştirme Etkinlikleri

1. fiimdiye kadar görülen asit özelliklerinin sıralanması (Dilsel).

2. Öğrencilere bu özelliklerin hangilerinin daha önemli bulduklarının sorulması, nedenlerinin tartışılması (Kişiler arası).

3. Sizlere verilen maddeleri görmeden asidik olduğunu bilebilir misiniz? Kolay gelsin 30 saniyeniz var (Bedensel).

4. Sınıfa getirilen ısırgan otunun öğrencilerce tanınıp tanınmadığının sorulması ve asitle bağlantısının yapılması (Doğacı).

Sonuç Etkinlikleri

1. “Ben kimim?” oyunu oynayalım mı? (Kişiler arası).

2. İşte ünlü olmanız için bir fırsat! Geçen ders yazdığınız şiirlerinizi “kuzu kuzu” melodisinde besteleyiniz. Grubunuza başarılar. İşte “yaka yaka” geldim gibi söyleyebilirsiniz (Müziksel-Kişiler arası).

3. Asit yağmurları toprağa zarar verebilir mi? Tartışalım ve araştıralım (Doğacı).

4. Bu konuda öğrendiklerimizden sizi en çok etkileyen nedir? (İçsel)

SINIF : 8A

DERS : Fen Bilgisi

ÜNİTE : Maddedeki Değişim ve Enerji

KONU : Bazlar ve Özellikleri

SÜRE : 2 ders saati

HEDEF : Bu üniteyle öğrencilerin asit ve bazların yapısını ve özelliklerini gözlemlerle, uygulamalarla, deneylerle ve farklı etkinliklerle kavramaları amaçlanmaktadır.

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI : 1. Bazların yapısal özelliklerini açıklar.

ALT KAZANIMLAR : 1. Baz kavramını tanımlar.

2. Bazik maddelere günlük hayattan örnekler verir.

3. pH kavramını açıklar.

4. Bazların belirteçlerle yaptığı renk değişimini açıklar.

DERS ÖNCESİ HAZIRLIK : Çalışma kâğıdı, bazik madde örnekleri, bazların temel özelliklerini gösteren deney malzemeleri.

İfiLENİfi : Derste yapılacak etkinlikler şunlardır:

Giriş Etkinlikleri

1. Evlerimizde temizlik amaçlı hangi maddelerin kullanıldığının sorulması.
2. Amonyaklı cif reklamından söz edilerek bazlarla ilişkilendirilmesi.

Geliştirme Etkinlikleri

1. Tahtaya BAZ kelimesi yazılarak tanımlanması (Dilsel-Uzamsal).
2. a) Bazik maddelere günlük hayattan örnekler verme (Dilsel).

   b) Lütfen aşağıdaki arkadaşınıza listesinde yardım ediniz (Dilsel).

BAZİK

Sabun

.....

3. pH kavramının ne olduğu sorularak geçen ders işlenen bilgilerin hatırlatılması.

4. Belirtecinizi bir kez daha denemeye ne dersiniz?

Kırmızı lahana belirtecinizi sabun, cif, un, vb. gibi maddelerinin ne olduğunu tespit edebilirsiniz. Bunun için bir bardağın dibine biraz belirteç dökün ve denemek istediğiniz maddeden ekleyin. Hepsi bu kadar!

Etkinlik 1.

FARKLI BİR LAHANA KOKTEYLİ DENEYELİM Mİ?

Bu ilginç deneyde bir bardak renksiz sıvıya kırmızı lahana belirtecinden yapılmış buz parçaları atın farklı bir renk alıp almadığını deneyin.

Kullanacaklarımız

Buz kalıbının bölmelerini belirtecinizle doldurun ve buzluğa yerleştirin. Bardağa sulandırılmış karbonat koyun. Bardağa buzlu belirteçten atın ve neler olduğunu izleyin.

Etkinlik 2.

Hazır belirteçle bazik maddeleri etkileştirmek ister misiniz ? “Turnusol kâğıtlarıyla maddelerin asit veya baz olduğunu anlamamızı sağlar” denilerek eski bilgiler hatırlatılacak.

Turnusol

Bazlar kırmızı turnusol kâğıdının rengini . .. . ye çevirirler.

Sonuç Etkinlikleri

1. Öğrencilere “Gruplar arası bir şiir yarışması yapalım mı ? Yalnız şiirlerinizin baş harfleri “t-u-r-n-u-s-o-l veya b-a-z” harfleriyle başlayacak. Kolay gelsin ”denilir (Dilsel-Kişilerarası).

2. Grupça bu şiirlerin bestelenmesi için ödev verilir (Müziksel-Kişilerarası).

SINIF : 8

DERS : Fen Bilgisi

ÜNİTE : Maddedeki Değişim ve Enerji

KONU : Bazlar ve Özellikleri

SÜRE : 1 ders saati

HEDEF : Bu ünite ile öğrencilerin asit ve bazların yapısını ve özelliklerini gözlemlerle, uygulamalarla, deneylerle ve farklı etkinliklerle kavramaları amaçlanmaktadır.

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI : 1. Bazların yapısal özelliklerini açıklar.

ALT KAZANIMLAR : 1. Bazların elektrik akımını ilettiğini fark eder.

2. Bazik maddelerin tatlarının acımsı olduğunu ve tatlarına bakılamayacağını fark eder.

3. Bazların sulu çözeltilerinin ele kayganlık duygusu verdiğini fark eder.

DERS ÖNCESİ HAZIRLIK : Çalışma kağıdı, bazik madde örnekleri, bazların temel özelliklerini gösteren deney malzemeleri.

İfiLENİfi : Derste yapılacak etkinlikler şunlardır:

Giriş Etkinlikleri

1. Asitlerle yaptığımız "Nesi var" çalışmasının bazlarla yapılması
2. Bu sırada müzik dinletilmesi (Müziksel).

Geliştirme Etkinlikleri

1. Bazların özellikleriyle ilgili gösteri deneyinin yapılması (Görsel).
2. Bazik maddelerin tatlarına bakılamayacağının ancak seyreltik bazların tatlarının acı olduğunun açıklanması ve sulu çözeltilerinin ele kayganlık duygusu vereceğinin gösterilmesi (Görsel-Bedensel).

Sonuç Etkinlikleri

1. "Dokun kokla yaz" çalışmasının yapılması. Sizlere verilen maddeleri görmeden asidik veya bazik olduğunu bilebilir misiniz? Kolay gelsin 30 saniyeniz var (Bedensel).
2. Bir sonraki ders için kitap, bilim dergilerinden bazlarla ilgili bilgi bulunmasının istenmesi (Dilsel).
3. Bu konuda öğrendiklerimizden sizi en çok etkileyen nedir? Diye sorulur (İçsel).

2. Sonuç ve Öneriler

Çağdaş öğretim yaklaşımlarının önem kazandığı günümüzde Fen öğretiminde de yeni kuram ve yöntemlerinde uygulanması önem kazanmıştır. Bu amaçla bu çalışmada, Fen Öğretim Programında yer alan "Maddedeki Değişim ve Enerji" ünitesinin "Asitler ve Bazlar" konusu ele alınarak ve bununla ilgili çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ve önemine yönelik örnekler verilmeye çalışılmıştır. Yapılan literatür taramaları ve bu konuyla ilgili elde edilen bilgiler ışığında, Fen Bilgisi dersinin öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının, öğrencilerde istenen davranışların kazandırılması açısından, oldukça etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları yapan ilköğretim okullarındaki gözlemlerimizde öğrencilerinin, derse karşı olumlu davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ileri sürülebilecek önerilerden bazıları şunlardır:

1. Bu çalışmadan yola çıkarak, her ders için, farklı zekâ türlerinin kullanılabileceği etkinliklerle desteklenmiş farklı planlar yapılmalı, eğlenceli etkinliklerle tüm öğrencilerin derslere katılımı sağlanmalıdır.

2. Öğretmenlerin seçeceği yöntemlerin Çoklu Zekâ Kuramıyla ilişkilendirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmalıdır.

3. Çoklu Zekâ Kuramının ülkemizde yeterince tanınmaması nedeniyle, uygulamalarından kaynaklanabilecek güçlüklerin önlenmesi için, başta öğretmenler olmak üzere, yöneticilere, velilere ve öğrencilere, uzman kişiler tarafından rehber niteliğinde, seminerler düzenlenmelidir. Özellikle üniversitelerle işbirliği yapılması sağlanmalıdır.

4. Kuramla ilgili planlamaların, uygulamaların, yöntem ve tekniklerin ve ölçme-değerlendirme vb. konularının yer aldığı kitap, süreli yayın ve dergilerin okullara gönderilmesi sağlanmalıdır.

5. İlköğretimde Fen Bilgisi dersine ayrılan süre haftalık üç saattir. Çoklu Zekâ Kuramının daha rahat uygulanabilmesi için, öğretmenin zaman açısından rahatlatılması sağlanarak haftalık ders saatleri artırılmalıdır. Ayrıca, öğretmenin, öğretim programını yetiştirme telaşından uzaklaştırılarak, çalışması sağlanmalıdır.

6. Okullarda kuramın uygulamalarına yönelik, değişik zekâ alanlarının kullanılarak geliştirilebileceği, zekâ merkezleri oluşturulmalı ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.

7. Eğitim Fakültelerinde okumakta olan öğretmen adaylarına kuramla ilgili daha fazla bilgi verilerek, uygulamaların arttırılması sağlanmalıdır.

8. Yapılacak olan yeni araştırmalarda, bu çalışmada uygulanan etkinlikler geliştirilerek, farklı derslerde, farklı öğrencilere uygulanılmasına yer verilmelidir.

Kaynakça

Armstrong, T. (1994). "Multıple Intellıgences In The Classroom" ,Association for Supervision Curriculum Devolopment (ASCD), Virginia.

Balım, A. G. (2005). " İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi" (Edt. Kesercioğlu, Aydoğdu), Anı Yayıncılık, Ankara.

Campbell, L. ; Campbell, B. (1999). " Multıple Intellıgence And Student Achievement" , Association for Supervision Curriculum Devolopment (ASCD), Virginia.

Checkley, K. (1997). "The First Seven . . . The Eight" , Educational Leadership, 55(1).

Demirel, Ö. (2000). "Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme" , Pegem Yayıncılık, Ankara.

Gardner, H. ; Hatch, T. (1989). "Multiple Intelligences Go To School", Educational Researcher, XVIII, 8.

Gardner, H. (1993). " Multiple Intelligences: The Theory İn Practice", Basic Books New York, NY.

Kaptan, F. (1999). "Fen Bilgisi Öğretimi" , M.E.B., Ankara

Lazear, D. (2000). "The Intelligent Curriculum" ,Zephry Pres, N.Y.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme,* Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Saban, A. (2001). "Çoklu Zekâ Teorisi" , Nobel Yayıncılık, Ankara.

Senemoğlu, N. (1999). "Öğrenme Ürünleri Ve Eğitimi" , M.E.B. Ankara.

Yavuz, K. E. (2001). "Eğitimde Ve Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi Ve Uygulamaları" , Özel Ceceli Okulları Yayınları Dizisi, Ankara.

İnternet Kaynakçası

http://www.thomasarmstrong.com/multiple-intelligence.html, Armstrong, T., 20.03.2002.

http://www.newhorizons.org/strategies/mi#a, "Multıplyıng Intellıgence In The Classroom", Campbell, B., 19.11.2002.

http://www.newhorizons.org/strategies/mi#author , 1, "LearningThrough Many Kinds Intelligence", Dıckınson, D., 17.10.2002.

http://www.newhorizons.org/strategies/mi#author, 2, "Humor and The Multiple Intelligences", Dıckınson, D., 17.10.2002.

http://www.edc.org/CCT/ccthome/reports/tr4.html, " Multiple Intelligences Go To School: Educational Implications of The Theory Of " Multiple Intelligences", CTE Tecnical Report Issue No.4, Gardner, H. ; Hatch, T., 13.07.2002.

http://www.newhorizons.org/future/Creatıng-the-Future/#author, “Creatıng The Future”, Gardner, H., 19.11.2002.

http://www.rehberlik.com./czeka/sorular.htm, “Becoming a Multiple Intelligences School”, Hoerr, T., 10.09.2002.

http://www.zephyrpress.com, “Applying Multiple Intelligences In Schools”, Hoerr, T., 13.07.2002.

http://www.newhorizons.org/strategies/mi#author, “Currıculum For Success”, Weber, E., 29.05.2002.

SAMPLEACTIVITESABOUTSUBJECTSOFACIDS

ANDBASESINMULTIPLEINTELLIGENCES BASED

SCIENCETEACHING

Ali GünayBALIM*

MeltemÖzaçıkERDEM**

Abstract

The purpose of this study is to give examples about the importance and the application of multiple intelligence theory for the unit of “Change in the Matter and the Energy” in 8th grade of the Science Program. It is important to give place to modern approaches regarding meaningful and stable learning in science teaching programs. The Theory of Multiple Intelligence is one of these modern approaches. According to this theory, the intelligence domains actively used by each student is different. Therefore, multiple intelligence is important for finding out the differences among students and making them actively participate into the science courses as individuals having different intelligence domains. In this study, the lesson plans were considered to initialize the different intelligence domains of the students. The lesson plans consisted of the name of the unit, subject, duration, equipments, materials used, objects, introduction, development and results of the lesson and the theory of multiple-intelligence. Moreover, the importance of multiple intelligence applications and some suggestions about this also take place in this study.

Key Words: Multiple intelligence theory, science teaching, acids and bases

İLKÖĞRETİMOKULLARINDA TOPLAMKALİTE YÖNETİMİUYGULAMASI VEUYGULAMAYA ETKİ EDEN UNSURLAR

Mehmet AKSÜT*

Zeki AKTAŞ*

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarındaki farklılıkların açıklanmasıdır.

İlköğretim okullarındaki Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarındaki farklılığın %40'ı okullardaki "Biz Anlayışı" nın düzeyi , okul idarecisinin "Toplam Kalite Yönetimi felsefesine inanma" düzeyi ve okuldaki "takım çalışmasıyla ilgili engel" düzeylerinin liner kombinasyonu ile açıklanmaktadır.

Anahtar Sözcükler:Toplam Kalite Yönetimi, ilköğretim okulu, biz anlayışı

Giriş

Dünyanın gelişim hızına ayak uydurabilmek, değişimi yakalayabilmek için örgütler kendilerini örgütler arasındaki ilişkilerini sürekli geliştirme ve yenileme zorunluluğunda kalmıştır. Örgütleri sürekli dinamik bir yapıda tutan çevrenin değişmesidir. Örgütlerin değişen ve gelişen çevrede etkililiğini sürdürebilmesi beklenir

Eğitim örgütü, sürekli değişen topluma liderlik yapabilmelidir. Bu misyonunun gerçekleştirmesinde okullar büyük önem taşımaktadır; çünkü okullar, eğitim sisteminin topluma açılan penceresidir.

Okul örgütünün en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma katılan insan oluşudur (Bursalıoğlu, 1994, 24).

Eğitim örgütlerinde, klasik yönetim anlayışı olan, yöneten ve yönetilenler, beyin ve eller, emreden ve emre itaat edenler yerine takım ruhu, birliktelik, katılımcılık, ben sen yerine biz bilinci gibi, insan faktörünün öne çıktığı yönetim anlayışları egemen olmaya başlamıştır. Bilgi toplumundaki insanı yetiştirmekle görevli eğitim sistemimizde de insanı ön plana çıkaran, müşteri odaklı, sıfır hatayı hedefleyen "Toplam Kalite Yönetimi" uygulanmaya başlanmıştır.

Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarındaki amaç; eğitimdeki kaliteyi yakalamaktır. Eğitimde kalite ise kabul edilebilir bir fiyat ve bedel karşılığında elde edilen performans ve tecrübe, elde edilen pratik ve teorik bilgilerdir (Korkmaz, 1997, 55-56).

Okullarımızın, kalite ve verimliliğin arttırmak için yeni yönetim modelleri arayışları içinde olduğu görülmektedir. Toplam Kalite Yönetiminin okullarda uygulanmasına yönelik çalışmalarla, okulların yeniden yapılandırılması, okul amaçlarının yeniden vizyon çerçevesinde belirlenmesi, katılımcı bir takım çalışması demokratik bir okul yönetimi amaçlandığını söyleyebiliriz. Toplam Kalite Yönetimi uygulamasıyla öğretmenlerdeki her değişim, öğrenci ve yöneticiler arasındaki ilişki ile ilgilidir. Eğitim sistemindeki değişim için öğrencilerin görüşleri ve eğitim istekleri değerlendirilebilmelidir. Lider öğretmenin diğer öğretmenlerle de işbirliği yaparak onları da ekip çalışmasına dahil etmesiyle konuların bütün boyutlarıyla anlaşılması, böylece öğrencisinin araştırmaya yönelik düşünme ve problem çözme tekniklerini kavrayabilme davranışlarını kazanabilmesi mümkün olabilir. Toplam kalite yönetimiyle ilköğretim okullarındaki yönetim ve öğretim kadrosuna kazandırılan kalite felsefesi öğrencilere de yansıyacak, sınıf iklimi değişebilecek,öğrenciler düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekler,takım çalışmalarının etkisiyle araştıran öğrenen bireyler olabileceklerdir. Klasik eğitim ve Toplam Kalite Yönetimi arasındaki fark , hedeflenen kalite okullarının perspektifini çizebilir.

Araştırmanın Amacı

Sürekli değişim içersinde olan dünyamızın ve bilgi toplumunun ihtiyaçlarını eğitimin kalitesini iyileştirerek karşılayabiliriz. Kalitenin yükseltilmesi, toplumun eğitim kurumlarının ve öğrencilerin beklentilerinin daha iyi karşılanması okullarımızda Toplam Kalite Yönetimini zorunlu kılmıştır. Ülkemizde Toplam Kalite Yönetimini okul idarecilerinin uygulama çalışmalarına rağmen bu çalışmalar; Toplam Kalite Yönetimi hakkında seminerlere katılma, çeşitli kaynaklardan teorik bilgiler edinme, Toplam Kalite Yönetiminin bazı süreçlerini uygulamanın ötesine gidilemediği görülmüştür.

İlköğretim okullarındaki yöneticilerin bu çalışmalarıyla Toplam Kalite Yönetiminden beklenen performansı sağlayamadıkları görülmektedir. İlköğretim okullarında gelişmiş bir Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasına rastlayamamaktayız.

Yapılan bu araştırmanın amacı ; Toplam Kalite Yönetimi'nde gözlenebilecek uygulamadaki farklılıkların, ilköğretim okulu yöneticilerinin Toplam Kaliteyi benimseme düzeylerinden, yöneticilerin karşılaştıkları engellerden ve okulda var olan atmosferden ne derece etkilendiğini ortaya çıkarmaya çalışmaktır.

Araştırma Sonuçları ve Bulgular

Toplam Kalite Yönetimi uygulanabilmesi için, her şeyden önce ilköğretim okullarında kalite kültürü ve" Biz Anlayışı" mevcut olmalıdır.

Okul yöneticilerinin meslekteki hizmet sürelerine göre, biz anlayışının farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Meslekteki hizmet süresi 20 yıl ve üzeri olan yöneticiler meslekteki hizmet süresi 6-10 ve 11-20 yıl olan yöneticilere göre okullarında Biz Anlayışını oluşturmada daha etkin oldukları görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Meslekteki Hizmet Süreleri ile Biz Anlayışı Algılanma Düzeyinin Karşılaştırılması

Tukey çoklu karşılaştırmasına göre 4 (20 ve üzeri) meslekteki hizmet süresine sahip olanların 2 (6-10) ve 3(11-20) meslekte toplam hizmet süresine sahip olan yöneticilere göre okullarında daha fazla "biz anlayışı"nın var olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin meslekteki tecrübeleri okuldaki biz anlayışını olumlu olarak etkilemektedir. Tecrübeli okul yöneticileri, iletişim ve eğitim liderliği yapmadaki başarıları ile okul çalışanlarına yaklaşımlarında edinmiş oldukları tecrübelerden yararlanmaktadır.

Yöneticilikteki hizmet süresi 11-20 yıl olan okul yöneticileri, 0-5 yıl yöneticilik süresine sahip olan okul yöneticilerine göre, Biz Anlayışını okullarında oluşturmada daha başarılıdırlar (Tablo 2).

Tablo 2. Yöneticilikteki Hizmet Süreleri Arasındaki Biz Anlayışı Algılama Düzeyinin Karşılaştırılması

F değeri manidar olduğundan hangi gurupların Biz Anlayışının fazla olduğu Tukey karşılaştırmasıyla bulundu; 3. grupta 1. gruptan daha yüksek "biz anlayışı" var olduğu görüldü.

Yöneticilerin meslekte ve yöneticilikte kazandıkları tecrübeler, okullarında biz anlayışının oluşmasında etkilidir.

Okulda çalışan personel ve öğretmenler, eğitim yönetimini bilen ve okulun işleyişini gerçekleştirebilen yöneticilerle çalıştığında iş doyumuna ulaşabilir.

Farklı okul türlerinden mezun olan yöneticiler, Biz Anlayışını farklı algılamaktadırlar.Yöneticilerin mezun oldukları okullar, onların öğretmenlik ve yöneticilik davranışlarını, yöneticilikteki rollerini şekillendirmiştir.

Eğitim Enstitüsü mezunu olan yöneticilerin okullarında Biz Anlayışının, Lisans Tamamlama ve Eğitim Fakültesi mezunlarına göre, daha fazla olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Biz Anlayışı'nın Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Farklılıkları

Tukey analizine bakıldığında 2 (Eğitim Enstitüsü) mezunlarında 3 (Lisans tamamlama) ve 4 (Eğitim Fakültesi) mezunlarına göre, okullarında biz anlayışı'nın daha fazla var olduğu görüldü.

Eğitim Enstitülerinin, öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlik mesleğinin benimsenmesine verdikleri önem , bu okullardan mezun olan okul yöneticileri üzerinde etkili olmuştur.

Eğitim Enstitüsü mezunu olan yöneticilerin, meslekte ve yöneticilikteki hizmet süreleri diğer yöneticilere göre daha fazladır.Yöneticilerin ve meslekte kazanmış oldukları tecrübeler okullarında biz anlayışının oluşmasında daha etkilidir.

Okul yöneticilerinin TKY' ye inanma düzeyleri ile biz anlayışı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir (Tablo 4).

Tablo 4. TKY' ye İnanma ve Biz Anlayışı Arasında İlişki

Okul yöneticilerinin TKY' ye İnanma düzeyleri ile arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır. Yöneticiler TKY' ye inanma düzeyleri okullardaki "biz anlayışı"nın gelişmesine etkili değildir. Okullardaki "biz anlayışı" TKY' ye inanmanın dışında bağımsız olarak oluşur.

Okul yöneticilerinin TKY' ye inanıp inanmamaları okulda biz anlayışı'nın oluşmasında etkili değildir. Okulda biz anlayışı, literatürde belirtilen TKY felsefesi ve ilkelerinden bağımsız oluşmakta, sadece TKY uygulamasına zemin hazırlamaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi uygulamasında karşılaşılan engeller üç boyutta toplanmıştır:

I. Boyut: Bu boyutta okul yöneticilerinin, TKY ile ilgili seminerlerde edindikleri bilgileri uygulamaya fırsat bulamadıkları, okulda çalışanlarının karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmaya güçlerinin yetmediği ve okulda ortak bir hedef oluşturamadıkları görülmektedir.

Bu boyutta karşılaşılan engel türü, çoğunlukla liderin kendisinden kaynaklanan, liderlikle ilgili engellerdir.

Bu engel boyutu; yöneticinin eğitim lideri olma özelliklerini taşıması gerektiğini göstermektedir.TKY otoriter liderlik ve bürokrasiye bağlı liderlik özelliklerinden uzaktır.

II. Boyut: Bu boyutta, okul ortamında çalışanlar arasındaki iletişim engeli, TKY uygulamaları için gerekli örgüt değişikliğinin yapılmasındaki engel, vizyonun ve misyonun, okulun hedeflerine ulaşması için, kullanılmasında karşılaşıl aşılan engeller görülmektedir. Bu engellerin çoğu okul ortamından kaynaklanmaktadır.

III. Boyut: Bu boyutu, ekip halinde çalışmadan kaynaklanan engeller, veli ve okul ilişkisindeki engeller, okul çalışanlarının TKY hakkında bilgilendirilmesi hususundaki engeller ve okuldaki problemlerin kalite çemberleri içinde çözümünde karşılaşılan engeller oluşturmaktadır.

Tablo 5. Engeller Boyutu

Bu engellerin çoğu Takım Halinde Çalışma Engeli özelliklerini taşımaktadır. Meslekte ve yöneticilikte farklı hizmet sürelerine sahip okul yöneticilerinin, TKY uygulamasında karşılaştıkları; lider, ortam,takım çalışması engel düzeyleri farklı değildir. Okul yöneticileri farklı hizmet sürelerine sahip olsalar da benzer türde engellerle karşılaşmaktadır.

Okul yöneticilerin karşılaştıkları Takım Çalışması Engeli, ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı belde ve köylerdeki ikili öğretimli ilköğretim okullarında, il merkezi ve il merkezine bağlı belde ve köylerdeki normal öğretimli ilköğretim okullarından daha fazla görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Takım Çalışmasından Kaynaklanan Engel Düzeyinin, Okul Türleri ile Karşılaştırılması

İlçe merkezi ve bağlı belde ve köylerde ikili öğretim yapan okullarda il merkezindeki normal öğretim yapan okullara göre daha fazla takım çalışmasıyla ilgili proplemlere rastlandı.

İlçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köyler ve beldelerdeki okullarda çalışan yöneticiler, çevre şartlarından, sosyal ve kültürel farklılıklardan dolayı Takım Çalışması Engelleriyle karşılaşmaktadır.

Okul yöneticilerinin, liderlik yapabilmedeki ve okul ortamındaki engelleri azaldıkça,TKY' ye inanmaları ve okuldaki biz anlayışları artmaktadır.

Okul yöneticisinin liderliği önündeki engeller ortadan kaldırıldığı sürece,yöneticinin liderlikteki özgüveni artar. Okul ortamındaki ve yöneticilikteki problemleri çözerek, çalışanlara güven ortamı sağlar. Liderlik yapabildiği zaman, TKY felsefesine inanır ve bunu okul çalışanlarına yansıtır.

Okulda biz anlayışı arttıkça, Takım Çalışması Önündeki Engeller azalmaktadır. Biz anlayışı, takım çalışmasına ortam hazırlamaktadır. Biz Anlayışını taşıyan okul çalışanlarının ve yöneticilerin, takım çalışmaları ve işbirliğine dayalı çalışma başarıları artar (Tablo 7).

Tablo 7. TKY Engel Türleriyle TKY İnanma ve Biz Anlayışı Arasındaki İlişki

Not: Tabloda görülen 0,14 ve üzerindeki korelasyonlar 0,05 düzeyinde manidardır.

Liderlik önündeki engeller azaldıkça, TKY'ye inanma ve biz anlayışı artmaktadır (r= - 0,20 r= - 0,24).

Okul ortamındaki engel azaldıkça, okul yöneticilerin TKY'ye inanma ve okulda çalışanların biz anlayışı artmaktadır (r= - 0,33 r =- 0,20).

Okul ortamındaki engel arttıkça, okul yöneticisinin liderlik yapmadaki engeli artmaktadır (r= 0,41).

Takım çalışmasının önündeki engeller arttıkça, okuldaki çalışanlarda biz anlayışı azalmaktadır (r= - 0,30 aralarında negatif korelasyon vardır.). Takım çalışması engellendikçe biz anlayışının okulda gelişmesi sekteye uğrar.

Okul yöneticisinin liderliği önündeki engeller arttıkça, takım çalışması önündeki engellerde artmaktadır (r= 0,49).

Okul ortamındaki engeller arttıkça, takım çalışması engeli de artmaktadır (r= 0,43).

Yöneticinin TKY'ye inanması, biz anlayışı ve takım çalışması engeli iarasında düşük düzeyde ve manidar olmayan bir ilişki vardır (r < 0,14).

Eğitim Enstitüsü mezunu yöneticilerin, TKY' yi okullarında uygulama düzeylerinin, Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Eğitim Enstitüsü mezunu yöneticileri, okullarında biz anlayışını daha fazla oluşturdukları tespit edilmişti. Bu da TKY uygulamasını etkilemektedir.

Okuldaki biz anlayışı, yöneticinin TKY' ye inanması, takım çalışması engeli ve bunların üçü birden TKY uygulamasını %40 oranında etkilemektedir.

TKY uygulamasını etkileyen faktörlerin açıklanmasında aşağıdaki gibi bir model incelenebilir:

Şekil 1. TKY Uygulama Modeli

TKY uygulama derecesini belirleyen bu üç faktörden birincisi ve en önemlisi biz anlayışı, ikincisi takım çalışması engeli, üçüncüsü TKY' ye inanmadır. TKY uygulamasında biz anlayışının saf etkisi %14, takım çalışması önündeki engelin saf etkisi %10 ve TKY'ye inanmanın %4' tür.

Biz anlayışının %20'si yöneticinin meslekteki hizmet süresi ve takım çalışmasındaki engelle ilişkilidir. Okullarda biz anlayışı'nın oluşmasında yöneticinin hizmet süresinin ve takım çalışmasının önemli bir etkisi vardır.

Takım çalışmasının önündeki engelleri belirleyen üç faktörden birincisi liderlik engeli, ikincisi ortam engeli, üçüncüsü de yöneticinin meslekteki hizmet süresidir.

Bu üç faktörün takım çalışması engeline saf etkisi; liderlik engelinin etkisi %12, ortam engelinin %07, meslekteki hizmet süresinin %03 dür.

Takım çalışması TKY'nin vazgeçilmez öğelerinden biridir. Takım çalışması engelinde, liderliğin etkisinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Yöneticinin liderlik yapabilmesinin önündeki engellerin %17'si, ortamda karşılaşılan engellerle açıklanmaktadır. Ortamdan kaynaklanan, TKY' yi uygulama engeli, yöneticinin liderlik yapmasını kısıtlamaktadır. Ortam engeli de yöneticinin TKY' ye inanmasını %11 oranında olumsuz etkiler. TKY' ye uygulamasını; biz anlayışı, takım çalışması engeli (negatif) ve yöneticinin TKY'ye inanması direkt olarak etkilemektedir. Takım çalışması engeli, biz anlayışını direkt etkilediği için, TKY' ye uygulaması üzerinde de dolaylı bir etkisi vardır. Yöneticinin meslekteki hizmet süresi, biz anlayışını ve takım çalışması engelini direkt etkileyerek TKY uygulamasını da dolaylı olarak etkilemektedir. Ortam engelinin,TKY uygulamasına direkt etkisi yoktur. Ancak diğer faktörlere; TKY'ye inanmaya, liderlik engeline, takım çalışması engeline aynı zamanda, liderlik engeli faktörüyle takım çalışmasına etkisi göz önünde bulundurulacak olursa, TKY uygulamasını önemli derecede etkileyen gizli bir faktör olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak TKY'nin ilköğretim okullarında uygulanmasıyla ilgili şu öneriler getirilmiştir:

1-İlköğretim okullarında TKY uygulama düzeyini arttırmak için, okullarda biz anlayışını oluşturan unsurlar üzerinde önemle durulmalıdır. Biz anlayışını artırmak için aşağıda belirtilen faaliyetler yapılabilir;

a- Okul yöneticileri, okulda çalışanlara fırsat vermeli, öğretmenlerin çalışmalarını desteklemelidir.

b- Okul çalışanları üzerindeki bürokrasi engelleri kaldırılmalıdır.

c- Okulda alınacak kararlara çalışanların katılımı sağlanmalıdır.

d- Okullardaki rasyonel bir örgüt yapısı biz anlayışını arttırabilir.

e- Okul yöneticileri, okulda birlik ve beraberliğin pekişmesi için sosyal faaliyetler düzenleyebilir.

Biz anlayışı, okul atmosferi içinde yer aldığı için bundan sonraki yapılacak araştırmalarda, okul atmosferinin TKY üzerindeki etkisi araştırılabilir.

2-TKY uygulamasında yöneticilerin,TKY'ye inanmalarını güçlendirmek için TKY'nin felsefesi ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi faaliyetler arttırılmalıdır.

Yöneticilerin okul ortamında karşılaştıkları engeller ortamdan kaldırılmalıdır.

Okul yöneticilerinin TKY'ye inanmasını etkileyen diğer faktörlerin de (yaş, cinsiyet, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı vb.) araştırması yapılabilir.

3-TKY uygulamasını etkileyen faktörlerin açıklanmasıyla ilgili oluşturulan model okullarda TKY uygulama modeli olarak kullanılabilir.

Kaynakça

BURSALIOĞLU, Ziya (1994) **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış** (1.Baskı), Pegem Yayınları , Ankara.

KORKMAZ, Ayşe (1997) "*T.K.'nin Eğitime Etkisi ve İlkeleri*", **Millî Eğitim,** Kış1997, S.135, ss55-56

TOTALQUALITYMANAGEMENTAPPLICATIONS

INELEMENTARYSCHOOLSANDTHEFACTORS

EFFECTING APPLICATIONS

MehmetAKSÜT*

Zeki AKTAŞ**

Abstract

The purpose of this study is to explain differences inTotal Quality Management applications in elementary schools.

Analysis revealed that 40% of the variation inTotalQuality Management applications in elementary schools of the degree of "WE-perception, the degree of school-administrator's endorsement to Total Quality Management philosophy and the degree of limitations related to team-work in schools. The most important factor associated with Total QualityManagement application was "We-perception".

The location of school, school-administrator's years of experience in administrative positions, school-administrator's years of experience in the profession, type of college school-administrator graduated, the degree of problems associated with exercising leadership behaviors, were not directly related to Total Quality Management applications. These variables indrectly associated with TotalQuality Management aplications.

Key Words: Total Quality Management, elementry school, we-perception

OKUL MÜDÜRLERİNİN İNSANKAYNAKLARI YÖNETMİ İŞLEVLERİNİ YERİNE GETİREBİLME YETERLİKLERİ

Cemal ÇALIK*

EkremTuğrul ŞEHİTOĞLU**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini saptamak ve değerlendirmektir. Bu amaçla, öncelikle, örgütlerde insan kaynağının önemine ve eğitim örgütlerinde insan kaynaklarının yönetimine ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulmuştur. Araştırmada, okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerine ilişkin yeterlikleri; a) yetiştirme-geliştirme, b) bütünleştirme ve c) değerlendirme olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda desteklemelerine karşın, bu konuda yeterli uygulamaya gidemediklerini ve yeterince rehberlik davranışı sergileyemediklerini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin personel arasında yapıcı rekabet ortamı yaratmada ve onları karara katmada yetersiz olarak algılandıkları görülmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede açık bir yaklaşım gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Okulda insan kaynaklarının etkili kullanımı konusunda, katılımcı ve açık bir iletişime dayalı olumlu bir okul ikliminin oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İnsan kaynakları yönetimi, okul müdürü, yeterlik

Giriş

Günümüz dünyasında örgütler, modern toplumların en önemli unsurları arasındadır. Toplumlar başardıkları işlerin tümüne örgütlenmiş çabalar sonucu ulaşır. Bu anlamda, örgüt kavramı, yönetim kavramından ayrı düşünülemez. Yönetimde ise, her şeyden önce belirlenmiş amaçlara diğerleri ile birlikte çalışarak ulaşma, başkalarına iş yaptırma ve onların yardımını alma söz konusudur. Başkaları ile birlikte çalışma, yönetici ve yönetilen kavramlarını öne çıkarmış, böylece örgütlerde insan unsuru, önemli bir bileşen haline gelmiştir. Örgütlerin verimli ve etkili olmalarını sağlayan en önemli etken, o örgütün sahip olduğu insan kaynağıdır. Bu nedenle, küresel rekabetin arttığı dünyada değişime ayak uydurmaya çalışan tüm örgütler açısından insan kaynaklarının etkili kullanımı, önemli bir öncelik haline gelmiştir.

Örgütlerde İnsan Kaynağının Önemi ve Kapsamı

İnsan kaynakları yönetimi, örgütte rekabetçi üstünlükler sağlamak amacıyla gerekli insan kaynağının sağlanması, istihdamı ve geliştirilmesi ile ilgili politika oluşturma, planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetleme faaliyetlerini içeren bir disiplindir (Yüksel, 1998, 8). Bu anlamda, çalışanların örgüte olan katkılarını en üst düzeye çıkaracak şekilde geliştirilip, örgütle bütünleşmesini amaçlayan insan kaynakları yönetimi, örgütsel bütünleşmeyi, işgören katılımını, esnekliği ve çalışma kalitesini en üst düzeye çıkaran bir yaklaşımı ifade eder (Starkey ve McKinlay, 1993, 8). İnsan kaynakları yönetimi, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan faaliyetleri gerçekleştirecek elemanların işe alımını, eğitimini, geliştirilmesini, motivasyonunu ve değerlendirilmesini içerir (Boone ve Kurtz, 1998, 226).

İnsan kaynakları kavramı, örgütlerin mamul ve hizmet üretimi olarak tanımlanan hedeflerine ulaşabilmek amacıyla kullandıkları kaynaklardan birisi olan insanı ifade eder. Bu kavram, bir örgütte en üstteki yöneticiden, en alttaki vasıfsız

personele kadar tüm çalışanları kapsar (Kaynak ve diğerleri, 1998, 15). Bu nedenle, işgörenler, örgütlerin sadece değerli bir kaynağı değil, aynı zamanda en önemli zenginliğidir. Örgütlerde insan girdisi, diğer girdiler arasında farklı ve yeri doldurulamaz bir konumdadır (Sabuncuoğlu, 2000, 2).

Örgütlerde insan kaynakları, örgütsel amaçlara ulaşmayı sağlayan önemli bir itici güç konumundadır (Aykaç, 1999, 16). Günümüz örgütleri, hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisindedir. Bu değişim ve dönüşüm süreci içerisinde örgütlerin başarılı olabilmesi, insan kaynaklarının etkili kullanılmasına ve yönetilmesine bağlıdır (Çalık, 2003, 8). Varlığını devam ettirmek isteyen ve başarıyı hedefleyen her örgüt, bunları çalışanları sayesinde yapabileceğini unutmamalıdır (Açıkalın, 1999, 18). Ayrıca, insan kaynaklarının etkili kullanımına ek olarak, bir örgütün belirlediği hedeflerine ulaşabilmesi, örgütün verimliliğini etkileyen, fiziksel kaynakların ve mali kaynakların da etkili kullanımını gerektirir (Palmer ve Winters, 1993, 10).

Örgütlerde insanlar, üretim sürecinin bir parçası olmaktan çok üretim ve hizmet sürecini belirleyen, yönlendiren ve kontrol eden güç olarak önem kazanmıştır. Böylece, iş ortamında insanların rolü değişmiştir. İnsana yapılan bütün harcamalar gider değil, yatırım olarak görülmeye başlanmıştır (Fındıkçı, 2000, 10). Bu açıdan bakıldığında, insan kaynakları yönetimi mal ve hizmet üreten örgütlerde en önemli konulardan biridir.

Personel yönetiminin kavramları ile çağdaş yönetim anlayışının bütünleşmiş bir ifadesi olan insan kaynakları yönetimi yeni sayılabilecek bir kavramdır. İnsan kaynakları yönetimi kavramı ve uygulamaları, örgüt içi ve örgüt dışı birtakım değişimler sonucu personel yönetiminin evrim geçirmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu evrimci sürecin temeli, iş görenlerin örgütsel başarıya katkı sağlayan ve etkili bir şekilde yönetilmesi gereken bir kaynak olarak görülmesidir (Özkara, 1995, 323). İnsan kaynakları yönetimi, personel yönetiminden farklı olarak, bireyi örgüt içi ve dışında tüm boyutları sorgulayıp işe koşmayı amaçlamaktadır. Yani birey, yalnızca örgüt içindeki konumuyla değil, tüm varlığı ve yaşantısıyla bir durum olmaktan çok bir süreç olarak kabul edilmektedir (Canman, 2000, 64).

İnsan kaynakları yönetimi, örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının örgüt hedefleri doğrultusunda etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar. Bunun yanında, insan kaynakları yönetimi, işgörenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasına ve mesleki açıdan gelişimlerinin sağlanmasına yardımcı olur (Palmer ve Winters, 1993, 25). Şekil-1'de, işe seçme ve yerleştirmeden sağlık ve güvenlik işlevlerine kadar insan kaynakları yönetimi sisteminin genel bir açılımı verilmiştir (Lois ve Kurtz, 1988).

Şekil-1. İnsan Kaynakları Yönetim Sistemi

İnsan kaynakları yönetimi, örgütlerin rekabet için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutum kümesinin toplamı ile ilgilidir. Seçim, eğitim, geliştirme, ücret ve personel ilişkileri de dahil olmak üzere insanların yönetimi ile ilgili tüm karar ve faaliyetleri kapsamaktadır (Armstrong, 1992, 175; Pettigrew ve Whipp, 1991, 28). İnsan kaynakları sistemi, performans değerlendirme süreci içinde kariyer planlaması, eğitim ve geliştirme ile ücret ve ödül yönetimi gibi işlevleri bütünleştirmektedir.

İnsan Kaynakları Yönetiminin Amacı

Genel anlamda, insan kaynakları yönetimi bir yandan insanların örgüt içi performansını arttırmayı, diğer yandan da çalışanların yaşam kalitesini yükseltmeyi amaçlar. İnsan kaynakları yönetiminin amaçları şöyle özetlenebilir (Canman, 2000, 64-65; Armstrong, 1994, 182):

1. İş gücü aracılığı ile yönetimin örgütsel hedeflerinin gerçekleşmesini sağlamak.

2. Çalışanların kapasitesinden yararlanmak ve onların potansiyellerini değerlendirmek.

3. Çalışanların ve örgütün performansını arttırmak.

4. İnsan kaynakları yönetiminin politikaları ile örgüt politikalarını bütünleştirmek ve örgüt kültürünü şekillendirmek.

5. Kaynakları örgüt gereksinimlerine uyumlu hale getirmek ve performansı iyileştirmek için personel ve istihdam politikaları geliştirmek.

6. Çalışanların görünmeyen enerji ve yaratıcılıklarını ortay çıkarabilecekleri bir ortam hazırlamak.

7. Takım çalışması, toplam kalite ve yenilik gibi kavramların ortaya çıkacağı koşulları sağlamak.

8. Uyumlu örgüt ve yetkinlik için esnek çalışma konusundaki isteğin teşvik edilmesi ve özendirmek.

İnsan Kaynakları Yönetiminin Özellikleri

İnsan kaynakları yönetimi uygulandığı ülkenin kültür ve geleneklerine, örgütlerin yapı, teknoloji, ürün ve pazarına, çok uluslu bir organizasyonun parçası olup olmamasına göre farklı şekillerde uygulanmakta ve farklı özellikler taşımaktadır (Armstrong, 1992, 22). Bu farklılıkların yanı sıra insan kaynakları yönetim sisteminin taşıdığı ortak özellikler vardır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir (Armstrong, 1992, 22; Canman, 2000, 65-66; Fındıkçı, 2000, 18-21):

1. İKY üst yönetim tarafından yürütülen bir aktivitedir.

2. İKY nin yürütülmesindeki sorumluluk eylemci birim yöneticilerine aittir.

3. İKY çalışanların bireysel gelişimini sağlamaya çalışır.

4. İKY güçlü kültür ve değerlere önem verir.

5. İKY istihdam politika ve uygulamalarında uygun ve detaylı bir yaklaşımın benimsenmesini içerir.

6. İKY kurumun hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmayı amaçlar.

7. İKY nin temelinde çalışanların ilişkilerinin yönetilmesi yer alır.

8. İKY de esnek roller ve ekip çalışması önem taşır.

9. Ödüller, performans yetenek ve yeterliliğe göre farklılaşır.

10. İKY insana yönelik yönetim anlayışı ile örgütsel değişimi sağlar.

Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi

Eğitim alanında meydana gelebilecek değişikliklerin merkezleri okullardır. Meydana gelebilecek değişikliklerin başarı ile sonuçlanabilmesi, okulda bulunan insan kaynaklarının buna inanmalarını, bilgi ve beceri sahibi olmalarını gerektirmektedir (Çelikten, 2001, 18). Eğitim kurumlarının temel özelliği, insan ilişkilerine dayalı olmasıdır. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, okulların üç önemli insan kaynağını oluşturur.

Eğitim yönetiminin amacı, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırabilmek için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Akçay, 1996, 75). Okul yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgilenir. Eğitim yöneticileri bunu yaparken, insan ve madde kaynaklarını koordine etmek, karar vermek ve grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin teori, teknik, ilke ve metotlarından yararlanır (Kaya, 1999, 43). Okul yöneticisinin insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi, ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini göz önüne almasına ve buna göre davranmasına bağlıdır (Erkoç, 2000, 75).

Okullarda insan kaynakları yönetimi yaklaşımının uygulanabilmesi, yöneticilerin kendilerini geliştirmelerine, okul personeli ile etkili bir iletişim içerisine girmelerine ve onları güdüleyebilecek liderlik özelliklerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Ünal, 2000, 13-14). İnsan kaynakları yönetimi bağlamında, okul yöneticilerinin bazı sorumlulukları şunlardır (Taymaz, 2000, 60):

1. Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak.

2. Okulun politikalarını saptamak ve tanıtmak.

3. Okul etkinlikleri için ihtiyaçları saptamak.

4. Okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek.

5. Okulda kişiler ve gruplar arası ilişkileri kurmak.

6. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak.

7. Çevrenin desteğini kazanmak.

8. Okul içi ve okul dışı ögelerle iletişim ve eş güdüm sağlamak.

9. Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak.

10. Yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek.

İnsan kaynakları yönetimi işlevlerine yönelik birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Ancak, eğitim açısından bakıldığında danışmanlık ve seçme gibi işlevlerin merkezce yürütülmesinden dolayı Taymaz'ın (1995) yaptığı sınıflandırma okul yönetimi için oldukça işlevseldir. Taymaz, okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini üç ana başlıkta incelemiştir. Bunlar:

1. Yetiştirme-Geliştirme

   a) Adaylık eğitimi, b) Hizmet içi eğitim

2. Bütünleştirme

   a) Güdüleme, b) Özendirme (ödül-ceza, disiplin, yükseltme,

   moral, motivasyon, yarışma, işe sarma, takım çalışması)

3. Değerlendirme

Okul yöneticilerin insan kaynakları yönetimine ilişkin rolü, yukarıda bahsedilen üç temel işlev açısından, okulda insan kaynaklarının en önemli unsuru olan öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde yönetmektir. Bu araştırmada, okul müdürlerinin yukarıda belirtilen üç temel insan kaynağı işlevini yerine getirebilme yeterliliklerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, ilköğretim okulu müdürlerinin İKY işlevlerini yerine getirebilme yeterliliklerini belirlemede, öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada, "yeterlilik" kavramı, belirli bir rolü ya da görevi istenilen düzeyde yerine getirebilme kapasitesi olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu müdürlerinin insan kaynakları yönetiminin yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilmedeki yeterlilik düzeyi nedir?

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin insan kaynakları yönetiminin yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilmedeki yeterliliklerine ilişkin algıları, a) cinsiyet, b) görev, c) eğitim durumu ve d) kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, varolan durumu saptamaya yönelik betimsel türden bir araştırmadır. Araştırma "tarama" modeline göre düzenlenmiştir. Karasar'a (1998, 81) göre tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirleme amacıyla yapılır.

Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Ankara İli Keçiören İlçesi ilköğretim okullarında görev yapan ve rastgele seçilen öğretmenler oluşturmuştur. Seçilen yedi ilköğretim okuluna 320 adet anket dağıtılmış ve anketlerin 202 tanesi geri dönmüştür. Dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı % 63'tür.

Araştırmanın verileri, geliştirilen bir anket aracılığı ile toplanmış, veri toplama aracı için öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Anket uygulamadan önce, seçilen örneklem grubuna uygulama ile ilgili bilgiler verilmiş ve ad-soyadı, okul adı gibi bilgiler istenmemiştir. Anket uygulaması elden yapılmış ve elden toplanmıştır. Geliştirilen anket iki bölümden oluşmuş ve beşli likert ölçeğine uygun şekilde hazırlanmıştır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere ilişkin (cinsiyet, görev, eğitim durumu ve kıdem) 4 soru; ikinci bölümde ise, öğretmen görüşlerini saptamaya yönelik 25 soru bulunmaktadır.

Anketin ikinci bölümde bulunan, okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterliliklerini öğretmen görüşlerine göre ölçmeye yönelik sorular üç boyutta toplanmaktadır: Birinci boyutta, "yetiştirme-geliştirme"ye ilişkin 6 madde; ikinci boyutta, "bütünleştirme"ye ilişkin 13 madde; ve üçüncü boyutta ise, "değerlendirme"ye ilişkin 6 madde bulunmaktadır.

Veri toplama aracının yapı geçerliliği uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Veri toplama aracının güvenirlik çalışması için 60 kişilik bir öğretmen grubuna ön uygulama yapılmış, ön uygulama sonrası elde edilen verilerle boyutların kendi içindeki iç tutarlılığına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Toplam 25 sorudan oluşan veri toplama aracında, boyutlarda yer alan ifadelerin madde toplam korelasyonları için faktör yükü değerinin .30 olarak alınmasından ve tüm soruların sınırın üstünde olmasından dolayı hiçbir soru atılmamıştır.

Araştırmanın boyutlarına ilişkin ifadelerin madde toplam korelasyonları ve boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1: Boyutlarda Yer Alan Maddeler, Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Değerleri

İlköğretim okulu müdürlerinin, insan kaynakları yönetimi işlevlerinden olan yetiştirme-geliştirmeye ilişkin yeterliliklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçmeye yönelik birinci boyuttaki sorular 6 maddede toplanmış, bu ifadelerin madde toplam korelasyonları en düşük .55 ile en yüksek .79 arasında değişmiş; Cronbach Alpha değeri .87 olmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin, insan kaynakları yönetimi işlevlerinden olan bütünleştirmeye ilişkin yeterliliklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçmeye yönelik ikinci boyuttaki sorular 13 maddede toplanmış, bu ifadelerin madde toplam korelasyonları en düşük .49 ile en yüksek .77 arasında değişmiş; Cronbach Alpha değeri .92 olmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin, insan kaynakları yönetimi işlevlerinden olan değerlendirmeye ilişkin yeterliliklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçmeye yönelik üçüncü boyuttaki sorular 6 maddede toplanmış, bu ifadelerin madde toplam korelasyonları en düşük .53 ile en yüksek .74 arasında değişmiş; Cronbach Alpha değeri .87 olmuştur. Bu bulgulara göre, ilköğretim okulu müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterliliklerini ölçmeye yönelik ölçeğinin güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Elde edilen verilerinin analizi SPSS 10.0 MS for Windows paket programı kullanılarak yapılmıştır. Cinsiyet, görev, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri için n (sayı) ve % (yüzde) değerleri saptanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin

çözümlemesinde, öncelikle, ilköğretim okulu müdürlerinin insan kaynakları yönetiminde, yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilmedeki yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri için, aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (S) değerleri dikkate alınarak yorumlamalara gidilmiştir. Daha sonra, cinsiyet, görev, eğitim durumu ve kıdem bağımsız değişkenlerinin her birinin öğretmen görüşlerini nasıl etkilediğine ilişkin istatistiksel çözümleme yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

İlköğretim okullarında görev yapmakta olup, araştırmaya dâhil olan 202 öğretmene ait kişisel veriler ve bunların yorumları Tablo-2'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan 202 öğretmenin çeşitli değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde, bayan ve erkek öğretmen oranının birbirine yakın dağılım gösterdiği görülmektedir. Grubun görev durumuna bakıldığında, sınıf öğretmeni (1-5'inci sınıflar) ile branş öğretmenlerinin (6-8'inci sınıflar) hemen hemen eşit dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri grubun % 53.0'ünü; branş öğretmenleri grubun % 47.0'sini oluşturmaktadır. Eğitim durumu ile ilgili veriler incelendiğinde, fakülte mezunu öğretmenlerin en yüksek katılımı (% 54.0); eğitim enstitüsü, fakülte ve lisansüstü branşlarına dâhil olmayıp bunların dışında bir mezuniyeti olan öğretmenlerin ise en düşük katılımı (% 10.4) gösterdiği görülmektedir. Kıdem değişkenine bakıldığında ise, en düşük katılımı % 9.9 oranıyla 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; en yüksek katılımı % 22.3 oranı ile, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin gösterdiği görülmektedir.

Tablo-2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerini insan kaynakları yönetiminde, yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilmede ne kadar yeterli gördüklerine ilişkin veriler Tablo-3, Tablo-4 ve Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo-3: İlköğretim Okulu Müdürlerinin İKY İşlevlerinden Olan "Yetiştirme-Geliştirme"deki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Tablo-3'teki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenler, "yetiştirme-geliştirme" boyutunda yer alan, Madde 2'deki, "*Personele mevzuat ve yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgi verir"* ifadesini kapsayan konularda okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin olumlu (X=3.45); madde 5'teki *"Personelin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim düzenler veya bu konuda yönlendirme yapar"* ifadesinin kapsadığı konularda ise okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin olumsuz algı geliştirmişlerdir (X=2.76).

Verilere göre, öğretmenlerin gelişmesi konusunda okul yöneticilerinin yeterli düzeyde uygulama yapmaması ya da daha az çaba sarf etmeleri müdürlerin var olan durumu korumaya yönelik yöneticilik davranışı gösterdiklerine, mevzuat ve yasal düzenlemeler hakkında bilgilendirme konusunda oldukça yeterli olmaları da çalışanları çoğunlukla kurallara bağlı olarak yönettiklerine işaret etmektedir. Taş'ın (2000, 167) ve Akgün'ün (2001, 176-178) yaptığı araştırmalar da bunu destekler niteliktedir. Diğer taraftan, bu durum yönetici özellikleri ile ilişkili olmakla birlikte, mevzuatta yöneticilere bu konuda yeterli yetkinin verilmemesi ve eğitim etkinliklerinin çoğunlukla merkezden planlanmasından da kaynaklanabilir. Madde 6'daki *"Personelin kendilerini geliştirme çabalarını destekler"* ifadesinin aritmetik ortalamasının (X=3.37) ikinci en yüksek düzeyde olması bunu destekler niteliktedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin gelişmesi konusunda uygulamada yetersiz kalırken, çoğunlukla bu konuda onlara destek olmaktadırlar.

Tablo-4: İlköğretim Okulu Müdürlerinin İKY İşlevlerinden Olan "Bütünleştirme"deki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Tablo-4'teki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenler, "bütünleştirme" boyutunda yer alan, madde 9'daki*, "Karar ve uygulamalarda mevzuata uygun davranır"* ifadesini kapsayan konularda okul müdürlerini daha yeterli görmektedirler (X=4.06). Madde 11'deki *"Personel içinde yapıcı rekabet ortamı yaratır"* ifadesinin kapsadığı konularda okul müdürlerini yetersiz olarak (X=2.87) değerlendirmişlerdir.

Verilere incelendiğinde, okul müdürlerinin karar ve uygulamalarda mevzuata aşırı bağlı olarak hareket etmeleri onların durumsal uygulamalardan uzak olduğuna işaret etmektedir. Ancak, etkili bir okul müdürünün durumsal ve esnek bir yönetim anlayışıyla hareket etmesi gerektiği unutulmamalıdır. Diğer taraftan, personel içinde yapıcı rekabet ortamı yaratmakta yetersiz kalınması öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde olumsuz etki yaratacaktır. Büyükdoğan'ın (2003, 55) araştırması, öğretmenler içerisinde yapıcı rekabet ortamı yaratarak gelişimlerinin sağlanması konusunda okul müdürlerinin yetersiz kalmalarını desteklemektedir. Böyle bir durum bilimsel gelişmelerin takip edilmesi ve eğitim-öğretim süreçlerine uygulanmasını zorlaştıracaktır. Okul müdürlerinin ödül veya cezanın objektif ölçülere göre verilmesinde yeterli olarak görülmemesi personelde bir güvensizlik duygusu yaratabilir. Diğer taraftan, okul müdürlerinin ödül ve ceza konusunda objektif davranmakta yetersiz (X=3.15) görülmesi durumu yükseltmelerde ve görevlendirmelerde kişisel ve mesleki yeterlikleri dikkate almada üçüncü sırada (X=3.46) yeterli görülmeleri çelişmektedir. Başka bir veriye göre de, yöneticiler öğretmenleri alınan kararlara yeterince katmamaktadırlar (X=3.24).

Tablo-5: İlköğretim Okulu Müdürlerinin İKY İşlevlerinden Olan "Değerlendirme"deki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Tablo-5'teki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenler, "değerlendirme" boyutunda yer alan, madde 25'teki *"Değerlendirmeyi sorunların giderilmesi ve personelin gelişmesi için kullanır"* ifadesini kapsayan konularda okul müdürlerini daha yeterli görmektedirler (X=3.43). Madde 23'te yer alan *"Değerlendirmeyi değerlendirilen kişi ile birlikte yapar"* ifadesinin kapsadığı konularda ise okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin olumsuz algı geliştirmişlerdir (X=2.52).

Verilere incelendiğinde, okul müdürlerinin değerlendirme boyutunda değerlendirmeyi sorunların giderilmesi için yapmalarının birinci sırada, denetimi başarıyı arttırmak amacıyla yapmalarının ikinci sırada yeterli görülmesi ilköğretim okullarında olumlu bir değerlendirme ve denetim uygulamasının yapıldığına işaret etmektedir. Ancak, müdürlerin değerlendirmeyi değerlendirilen kişiyle birlikte yapmakta ve öğretmenleri değerlendirme hakkında bilgilendirmekte yetersiz görülmelerine bakılarak, onların şeffaf ve katılımcı yönetim anlayışından uzak ve bürokratik davranış sergiledikleri söylenebilir. Katılmalı yönetim, TKY ve takım çalışması gibi kavramların hayli geçerli olduğu günümüzde bürokratik yönetim anlayışının sorunları çözmekten uzak ve yönetici-personel iletişimi açısından da oldukça sakıncalı olduğu unutulmamalıdır.

İlköğretim okulu müdürlerinin İKY' de, yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilmedeki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre t-Testi sonuçları Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo-6: İlköğretim Okulu Müdürlerinin İKY İşlevlerindeki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

İlköğretim okulu müdürlerinin İKY işlevlerindeki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında her üç boyut içinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur (Yetiştirme-Geliştirme [t=.156, p>0.05]; Bütünleştirme [t=.308, p>0.05];

Değerlendirme [t=.956, p>0.05]). Bu nedenle, ilköğretim okulu müdürlerinin İKY işlevlerindeki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete bakılmaksızın benzer olduğu yorumu yapılabilir.

İlköğretim okulu müdürlerinin insan kaynakları yönetiminde, yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilmedeki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin göreve göre t-testi sonuçları Tablo-7'de, verilmiştir.

Tablo-7: İlköğretim Okulu Müdürlerinin İKY İşlevlerindeki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Göreve Göre t-Testi Sonuçları

İlköğretim okulu müdürlerinin İKY işlevlerindeki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında görev değişkeni açısından her üç boyutta da anlamlı bir farklılık yoktur (Yetiştirme-Geliştirme [t=.477, p>0.05]; Bütünleştirme [t=.998, p>0.05]; Değerlendirme [t=1.475, p>0.05]). Tüm boyutlar için aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Görevin sınıf yada branş öğretmeni olması öğretmen görüşlerini etkilememektedir.

İlköğretim okulu müdürlerinin insan kaynakları yönetiminde, yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilmedeki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre farklılığı için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları, Tablo-8'de sunulmuştur.

Tablo-8: İlköğretim Okulu Müdürlerinin İKY İşlevlerindeki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin İKY işlevlerindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri, yetiştirme-geliştirme [F(3-198)=6.121, p<0.05], bütünleştirme [F(3-198)=4.874, p<0.05] ve değerlendirme [F(3-198)=3.645, p<0.05] boyutları açısından eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin üç boyuta ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşmıştır.

Anlamlı farkların hangi mezuniyet grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları, her üç boyut içinde eğitim enstitüsü mezunları ile diğer diye tanımlanan mezuniyet grubuna giren ve hemen hemen hepsini eğitim ön lisans mezunlarının oluşturduğu öğretmenlerin algılarının farklılaştığını göstermiştir.

Betimsel veriler incelendiğinde, yetiştirme-geliştirme (X=3.87), bütünleştirme (X=3.92) ve değerlendirme (X=3.68) boyutlarında en yüksek algı puanı ortalamalarının diğer grubuna dâhil öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bu veriye göre, diğer grubuna dâhil öğretmenlerin, okul yöneticilerini, İKY işlevlerini (yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme) yerine getirmede yeterli görmeye ilişkin algıları olumlulaşmaktadır denilebilir.

Bunun yanı sıra, yetiştirme-geliştirme boyunda eğitim enstitüsü ve fakülte mezunlarının (X=2.96), bütünleştirme boyutunda eğitim enstitüsü mezunlarının (X=3.08) ve değerlendirme boyutunda da fakülte mezunlarının (X=2.94) algıları diğer mezuniyet gruplarına oranla daha olumsuzdur. Yani, her üç boyut içinde okul müdürlerini diğer gruplara oranla daha yetersiz görmektedirler.

İlköğretim okulu müdürlerinin insan kaynakları yönetiminde, yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilmedeki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre farklılığı için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları, Tablo-9'da verilmiştir.

Tablo-9: İlköğretim Okulu Müdürlerinin İKY İşlevlerindeki Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin İKY işlevlerindeki yeterliliklerine ilişkin, yetiştirme-geliştirme boyutuyla ilgili görüşleri meslekteki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [F(5-196)=2.505, p<0.05]. Buna göre, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşmıştır.

Anlamlı farkların hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları, yetiştirme ve geliştirme boyutunda, 6-10 yıllık öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının farklı olduğunu göstermiştir. İlgili betimsel veriler incelendiğinde, yetiştirme-geliştirme boyutuyla ilgili olarak en yüksek algı puanı ortalamasının 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir (X=3.50). Buna göre, meslekteki kıdem yükseldikçe okul müdürlerinin insan kaynaklarını yetiştirme ve geliştirmedeki etkililiklerine ilişkin öğretmen algılarının olumlulaştığı söylenebilir. Bu boyutta, yeterliliğe ilişkin en düşük algıya sahip öğretmenler 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir (X=2.88).

Bütünleştirme boyutuna ilişkin kıdem grupları arasında anlamlı farklar olmamasının yanı sıra, bu boyutta en düşük algı puanı ortalamasının 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde (X=3.08), en yüksek algı puanı ortalamasının ise, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir (X=3.59).

Değerlendirme boyutuna bakıldığında ise, kıdem grupları arasında anlamlı farklar yoktur. Bu boyuta ilişkin en yüksek algı puanı ortalaması 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde (X=3.32), en düşük algı puanı ortalaması ise 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerde görülmektedir (X=2.87).

Elde edilen veriler, kıdem değişkenin yetiştirme-geliştirme boyutu dışında anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler müdürleri her üç boyut için de diğer kıdem gruplarına göre yeterli görmektedirler.

Sonuçlar

1. İlköğretim okulu müdürleri, yasal düzenlemeler ve mevzuat hakkında öğretmenleri yeterince bilgilendirmekte, bu konuda rehberlik etmekte ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri konusunda onlara yeterli desteği sağlamaktadırlar. Ancak bilimsel ve mesleki yayınlar hakkında bilgilendirme ve hizmet içi eğitim düzenleme ya da bu konuda öğretmenleri yönlendirmede öğretmenler tarafından yeterli olarak algılanmamaktırlar.

2. Müdürler uygulamalarında genelde mevzuata uygun davranmakta, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini dikkate almakta ve takım çalışmasını desteklemektedirler. Diğer taraftan da, okul içi yapıcı rekabet ortamı yaratmakta, öğretmenleri alınan kararlara katmakta ve bir özendirme davranışı olan ödül ya da cezanın objektif ölçütlere göre verilmesinde yetersiz kalmaktadırlar.

3. İlköğretim okulu müdürleri, öğretmenleri değerlendirme konusunda değerlendirmenin sorunların giderilmesi ve mesleki gelişimin sağlanmasında kullanmada başarılı, değerlendirmeyi açık ve değerlendirilen kişiyle birlikte yapmada başarısız bulunmuşlardır.

4. Müdürlerin İKY işlevlerine ilişkin yeterlilikleri konusunda cinsiyet ve görev (sınıf ya da branş öğretmeni) açısından anlamlı farklar oluşmazken; cinsiyet açısından erkek öğretmenler, görev açısından da branş öğretmenleri müdürleri daha yeterli olarak algılamaktadırlar.

5. İKY işlevlerine ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri konusunda eğitim durumuna göre eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve lisansüstü mezunları dışında kalıp diğer grubuna dâhil olan öğretmenler müdürleri öteki gruplara oranla daha yeterli olarak algılamaktadırlar.

6. Kıdem açısından bakıldığında ise, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler müdürleri diğer kıdem gruplarına göre yeterli görmektedirler. Yani mesleki kıdem arttıkça müdürlerin İKY işlevlerindeki yeterliliklerine ilişkin algılar olumlulaşmaktadır.

Öneriler

1. İlköğretim okulu müdürleri, mesleki gelişim ile ilgili bilimsel yayınların tanıtılması ve hizmet içi eğitim düzenlenmesi ya da bu eğitimler konusunda yönlendirme yapma açısından daha olumlu bir rehberlik davranışı göstermelidirler.

2. Müdürler, okul içi olumlu rekabet ortamı yaratma, öğretmenleri karara katma ve ödül-cezanın adil uygulanması konusunda daha kabul edilebilir bir yönetim anlayışı sergilemelidirler. Adil verilen ödül ya da cezanın diğer öğretmenler üzerinde motive edici etkisi olduğu unutulmamalıdır.

3. Okul müdürleri öğretmenleri değerlendirirken, şeffaf ve onları bilgilendirici olmalı, değerlendirmeyi yaparken onlarla birlikte hareket etmelidirler.

4. İş programının yapılması sırasında öğretmenlerin görüş ve önerilerinin dikkate alınmasının rahat ve motive edici bir iş ortamı açısından önemli olduğu unutulmamalıdır.

5. Her şeyden önce okulun amaçlarına ulaşmada olumlu bir iletişim kurmanın gerekliliği unutulmamalı ve uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmalıdır.

6. İKY işlevlerini daha iyi uygulayabilme konusunda okul müdürlerinin eğitim ihtiyacı karşılanmalıdır.

Kaynakça

AÇIKALIN, Aytaç (1999). **İnsan Kaynağının Yönetimi ve Geliştirilmesi**, Pegem Yayınları, 1. Baskı, Ankara.

AKÇAY, Cengiz (1996). **Okul Yönetimi,** 72 Ofset Tesisleri, Ankara.

AKGÜN, Nuri (2001). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bolu.

ARMSTRONG, Michael (1994). **Improving Organizational Effectiveness,** Kogan Page, London.

_____(1992). **Human Resource Management: Strategy and Action**, Kogan Page,London.

AYKAÇ, Burhan (1999). **İnsan Kaynakları Yönetimi ve İnsan Kaynaklarının Stratejik Planlaması,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

BOONE, Lois ve David KURTZ (1988). **Contemporary Businness**, Dry Pres, Fifth Ed., USA.

BÜYÜKDOĞAN, Birol (2003). **Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

CANMAN, Doğan (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Yargı Yayınevi,Ankara.

ÇALIK, Temel (2003). **Performans Yönetimi**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık,Ankara.

ÇELİKTEN, Mustafa (2001). *Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri,* **Eğitim ve Bilim,** Cilt:26, Sayı:19.

ERKOÇ, Zafer (2000). *Orta Öğretimde Öğretim Lideri Profili ve Yönetimde Kalite,* **Human Resources,** 4/2. Mart-Nisan.

FINDIKÇI, İlhami (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, 2. Baskı, İstanbul.

KARASAR, Niyazi (1998). **Araştırmada Rapor Hazırlama**, Ankara Eğitim Danışmanlık LTD., Ankara.

KAYA, Yahya Kemal (1999). **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Bilim Yayıncılık, Ankara.

KAYNAK ve Diğerleri (1998). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, No: 276,İstanbul.

ÖZKARA, Belkıs (1995). *Hizmet İşletmelerinde Hizmet Kalitesinin Yükseltilmesinde İnsan Kaynakları Yönetiminin Rolü,* **IV. Ulusal Kalite Kongresi**, İstanbul.

PALMER, Margaret ve Kenneth WINTERS (1993). **İnsan Kaynakları**, (çev: Doğan Şahiner), Rota Yayıncılık, İstanbul.

PEETIGREW, A ve R. WIPP (1991). **Managing Change For Competitive Success,** Blackwell. Oxford, London.

SABUNCUOĞLU, Zeyyat (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Ezgi Kitapevi, 1. Baskı, Bursa.

STARKEY, Ken ve Alan MCKINLAY (1993). **Strategy and The Human Resource Managemet**, Blackwell Publishers,London.

TAŞ, Ali (2000). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

TAYMAZ. Haydar (2000). **Okul Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.

ÜNAL, Semra (2000). *Okulda İnsan Kaynakları Yönetimi,* **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı:146.

YÜKSEL, Öznur (1998). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Gazi Kitapevi, 2. Baskı, Ankara.

THECOMPETENCIESOFPRINCIPALSIN PERFORMINGTHEFUNCTIONSOFHUMAN RESOURCESMANAGEMENT

Cemal ÇALIK*

EkremTuğrul ŞEHİTOĞLU**

Abstract

The aim of this research is to determine and assess teachers' views about the competencies of primary school principals in performing the functions of human resource management. For this aim, firstly, a general conceptual framework on the importance of human resources in organizations and the management of human resources in educational organizations was presented. In the study, school principals' competencies related to human resource management were examined under three categories: a) training-development, b) integration, and c) assessment. Results indicated that although school principals supported teachers about their career and personal development, they did not have enough application on these issues and did not supply guidance for teachers properly. According to findings, it is seen that the primary school teachers in this study perceived school principals as unsuccessful at creating a positive competition environment among themselves and participating them into decision making processes. In addition, teachers' perceptions showed that school principals did not have a clear approach in assessing the performance of teachers. It is considered that a participative school climate based on a clear communication is necessary for using human resources effectively at schools.

Key Words: Human resource management, school principal, competency

SİİRTİLİNDEOKULÖNCESİEĞİTİMİN SORUNLARININTESPİTİNEYÖNELİK ÖĞRETMENGÖRÜfiLERİNİNİNİNCELENMESİ

Ebru AKTANKEREM*

Dilfiruz CÖMERT**

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimin, program, denetim, mevzuat ve özlük hakları, fiziksel çevre, yönetim ve yöneticiler, sınıf yönetimi, personel, finansman, anne-babalar, kendini gerçekleştirme ve yenileme açısından Siirt ilindeki sorunlarını belirleyerek öneriler geliştirmektir. Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, Siirt ilinde okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla, araştırmacılar tarafından bir anket formu geliştirilmiştir. Siirt ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 180 okul öncesi eğitim öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulama, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde nisan-mayıs ayları arasında yürütülmüştür.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin "Çok Önemli" gördükleri sorunlar sırasıyla, %77.8 ile Anne-Babalar 1. sırada, %71.7 ile Fiziksel Çevre 2. sırada, %65.6 ile Program 3. sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin "Hiç Önemli" görmedikleri sorunlar sırasıyla, %2.8 ile Yönetim ve Yöneticiler ve Sınıf Yönetimi 1. sırada, %2.2 ile Yaygınlaşma 2. sırada, %1.7 ile Finansman 3. sırada yer almaktadır. Öğretmenler, 1. sırada katılmak istedikleri Hizmet-içi eğitimin konusu olarak %36.5 ile Çocuğu Tanıma Teknikleri'ni belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin sorunları, okul öncesi eğitimde kalite

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Oktay, 1985).

Çocuğun çeşitli özellikleri, yetenekleri, ilgileri, 0-6 yaşlar arasında ortaya çıkar. Bu açıdan çocuk gelişiminin en kritik, en önemli ve en çok dikkat gerektiren dönemi, bu yaşları kapsar. Çocuk, gelişimine yönelik temel bilgileri, becerileri, tutum ve alışkanlıkları ailede kazanır. Bu yönden aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu temel kurum olma özelliği göstermektedir.

Aileden sonra okul öncesi eğitim kurumları çocuğu toplumsal yaşama hazırlama bakımından, aileyi destekleyen kurumlar olarak sistem içinde yerlerini almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmelerini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Oktay, 1985; 1999). Bu dönemde verilen eğitimin niteliği, çocuğun gelişim ve yaşantısını etkilemektedir. Okul öncesi dönemde verilen kaliteli eğitim, çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı arttırmakta ve tüm yaşantısında başarılı olmasını sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimin istenilen nitelikte yapılabilmesi, fiziksel şartların, programın ve personelin iyi şekilde seçilmesi ve planlanmasına bağlıdır (Oktay, 1999). Sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocukları yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusunda ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmekle mümkündür. Hangi düzeyde ve nerede olursa olsun, eğitimde çocuğun gelişim durumunu, ilgilerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve içinde bulunduğu çevre şartlarını bilmek ve karşılaştığı problemler hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Ancak bu durumda etkili bir eğitimden söz edilebilir (Kandır, 1999, 82). Çocukların özelliklerini bilmeden verilen eğitim, hem güçtür hem de tamamen tesadüflere bağlı kaldığı için hata yapılmasına ve istemeyerek de olsa onların zarar görmesine yol açabilmektedir. Bu eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların gelişimleri yavaş olmakta ve çocuklar bu olumsuz izleri yaşamları boyunca taşımaya mahkum edilmektedir (Aral, Kandır ve Canyaşar, 2000, 13).

Çocuklara okul öncesi eğitim döneminde belli davranışları kazandırmak ve gelişimleri desteklemek için gerekli eğitim yaşantılarını; fiziksel ve sosyal yönden sağlıklı mekânlarda, çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili programların nitelikli öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi ile sağlamak mümkündür. Öğretmen nitelikleri ne kadar istenilen düzeyde olursa olsun, sağlanan olanaklar performansını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin iş verimlerinin arttırılması; çalışma koşullarının düzenlenmesine ve sorunlarının ortaya konmasına bağlıdır (Micklo, 1993; Saracho, 1988). Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul ve meslekte geçirdikleri sürenin, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel şartları, plan ve program, kullanılan yöntem ve teknikler, sınıf ve davranış yönetimine ilişkin sorunlarını algılamaları üzerine yapılan bir araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, bazı sorunları mezun olunan okul ve meslekte geçirilen süreye göre farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur (http://yayim.meb.gov.tr). Bu araştırmaya göre, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları, daha üst düzeyde ve gerçekçi bir şekilde algıladıkları; meslekte geçirdikleri sürenin artması ile meslekteki olgunluklarının da arttığı ve buna bağlı olarak meslek alanları ile ilgili daha fazla sorunu dile getirdikleri saptanmıştır.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları, çeşitli ortamlarda tartışılmakta; çözüm yolları aranmaktadır. Farklı kurumlar tarafından yürütülen okul öncesi eğitiminde kurumlar arası koordinasyon sağlanamamakta ve dolayısıyla da denetim, program, personel ve kurumun fiziksel özellikleri açısından standartlar oluşturulamamaktadır (http://www.chp.org.tr).

Siirt ilinde eğitim, altyapısından kalitesine, okul öncesinden yaygın eğitime kadar bütün boyutları ile ele alınmış; bu planlı incelemeler sonucunda hazırlanan projelerin kararlı bir şekilde uygulanmasıyla, Türkiye'ye örnek teşkil edecek kalitede sonuçlar alınmıştır. Siirt'in kaderinin eğitimle değişeceği gerçeğinden hareketle başlanılan bu eğitim atılımlarının gereği olarak ulaşılmadık mezra, köy bırakılmamış; yaylalarda açılan çadır anasınıflarından yaygın eğitime kadar, eğitimin her boyutu ele alınmış; bu titiz çalışmalar sonucunda 2000 yılından itibaren, okul öncesinde derslik sayısı 40'dan 250'ye; okullaşma oranı %4'den %62.99'a çıkarılmıştır (Okutan, 2003).

2000-2001 eğitim yılından itibaren eğitim projeleri yeniden değerlendirilmiş ve “Okul Öncesi Eğitimi Projesi” uygulamaya konulmuştur. Başarılı bir şekilde uygulanan Okul Öncesi Eğitim Projesi’nin kıvılcımı, eğitimin diğer kademelerine de sıçramış; ilk ve orta öğretimde okullaşma oranlarının yükselmesini ve eğitim kalitesinin artmasını sağlamıştır. Eğitim, altyapısından kalitesine, okul öncesinden yaygın eğitime kadar bütün boyutları ile ele alınmış; hazırlanan bu projenin kararlı şekilde uygulanmasıyla Siirt’te Türkiye’ye örnek teşkil edecek kalitede sonuçlar alınmıştır (Aktan, 2004).

Bu araştırmanın amacı, Siirt il merkezi ve ilçelerindeki okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, “okul öncesi eğitimin sorunlarına” ilişkin görüşlerini incelemek ve durum saptaması yaparak, öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Örneklem

Bu çalışma, tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Siirt ili ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı’na ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından Küme Örnekleme Tekniği’yle tesadüfi (random) olarak belirlenen 180 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 1. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri ile İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Seçenekler	f	%
Bağlı Oldukları Kurum		
MEB’e bağlı resmî	173	96.1
MEB’e bağlı özel	3	1.7
SHÇEK’e bağlı (Özel)	-	-
SHÇEK’e bağlı (Resmî)	4	2.2
Üniversiteye bağlı	-	-
Diğer	-	-
Toplam	180	100,0
Cinsiyetleri		
Kadın	175	97.2

Erkek	5	2.8
Toplam	180	100,0
Yaşları		
20 yaş ve altı	20	11.1
21-25 yaş arası	105	58.3
26-30 yaş arası	34	18.9
31-35 yaş arası	16	8.9
36-40 yaş arası	5	2.8
41 yaş ve üstü	-	-
Toplam	180	100,0
Eğitim Durumları		
Kız Meslek Lisesi mezunu	97	53.9
Anadolu Üni. Açık Öğretim Fak. Okul Önc. Öğr. (usta öğretici)	41	22.8
Çocuk Gel./ Okul Öncesi Öğr./ Anaokulu Öğr. 2 yıllık	7	3.9
Çocuk Gel./ Okul Öncesi Öğr./ Anaokulu Öğr 4 yıllık	29	16.1
Çocuk Gel./ Okul Öncesi Öğr./ Anaokulu Öğr. Yüksek	2	1.1
Diğer	4	2.2
Toplam	180	100,0
Meslekteki Hizmet Yılları		
1 yıldan az	72	40.0
1-5 yıl	100	55.6
6-10 yıl	7	3.9
11-15 yıl	1	0.6
16-20 yıl	-	-

21 yıl ve üstü	-	-
Toplam	180	100,0
Eğitim Verdikleri Sınıfın Yaş Grubu		
3-4 yaş	1	0.6
4-5 yaş	23	13.4
5-6 yaş	148	86.0
Toplam	172	100,0

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıfın öğrenci sayısı ile ilgili frekans ve yüzde değerleri sunulmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Sınıfın Öğrenci Sayısı ile İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Seçenekler	**f**	**%**
13	1	0.6
15	7	4.1
16.	1	0.6
17	5	2.9
18	5	2.9
19	1	0.6
20	41	24.0
21	7	4.1
22	12	7.0
23	15	8.8

24	5	2.9
25	37	21.6
26	11	6.4
27	10	5.8
28	5	2.9
29	3	1.8
30	1	0.
31	2	1.2
33	1	0.6
34	1	0.6
Toplam	171	100.0

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklem grubundaki öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıfın öğrenci sayısı incelendiğinde, 41 (%24.0) ile 20 mevcut 1. sırada, 37'si (%21.6) 25 mevcut ile 2. sırada, 15'i (%8.8) ile 23 mevcut en son sırada yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Siirt ili ve ilçelerinde okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir anket formu geliştirilmiştir. Bu form, okul öncesi öğretmenlerinin bulundukları ilçe, cinsiyeti, yaşı, şu andaki öğrenim durumu, meslekteki hizmet yılı, şu anda çalıştıkları okul türü, okul öncesi eğitim alanında yaşanan sorunlarla hizmet-içi eğitim alıp almama durumları, katılmayı istedikleri hizmet-içi eğitimin konusu, yeri ve zamanı ile ilgili görüşlerini içeren 25 adet sorudan oluşmaktadır. Uygulama, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde 24 Nisan 2004–01 Mayıs 2004 tarihleri arasında bizzat araştırmacıların kendisi tarafından yürütülmüştür.

Siirt ili ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden 250'sine ulaşılmış; fakat öğretmenler tarafından verilerin bir kısmı eksik doldurulduğu için 70 adet anket formu değerlendirmeye alınamamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanması tamamlandıktan sonra, eksik doldurulan anketler çıkarılarak istatistiksel işlemler yapılmıştır. Bu aşamada frekans, yüzde kullanılarak değişkenlerin birbirleriyle olan bağımlılık düzeyleri incelenmiştir. Verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Siirt ili ve ilçelerinde okul öncesi eğitimin sorunlarını tespit etmeye yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmaya ait bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Siirt'te Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunlara Önem Verme Derecelerine Göre Sorunların Sıralanması ile İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

	Hiç Önemli Değil		Önemli Değil		Kararsızım		Önemli		Çok Önemli	
SORUNALANI	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Program	1	0.6	2	1.1	20	11.1	39	21.7		
Personel	2	1.1	8	4.4	26	14.4	55	30.6		
Fiziksel Çevre	2	1.1	1	0.6	9	5.0	39	21.7		
Yönet. ve Y.ciler	5	2.8	3	1.7	22	12.2	54	30.0		
Sınıf Yönetimi	5	2.8	2	1.1	22	12.2	43	15.6		
Anne-Babalar	1	0.6	1	0.6	10	5.6	28	33.3		
Denetim	1	0.6	4	2.2	44	24.4	60	33.3		
Mevz. ve Öz.Hk.	2	1.1	9	5.0	39	21.7	67	37.2		
Kend.Ger. ve Ye.	0	0	4	2.2	32	17.8	41	22.8		
Finansman	3	1.7	4	2.2	51	28.3	60	33.3		
Yaygınlaşma	4	2.2	0	0	31	17.2	46	25.6		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler tarafından "çok önemli" olarak belirtilen sorunların sırasıyla, "anne-babalar" (%77.8), "fiziksel çevre" (%71.7) ve "program" (%65.6) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından "hiç önemli görülmeyen" sorunların ise sırasıyla, "yönetim ve yöneticiler" ile "sınıf yönetimi" (%2.8), "okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma" (%2.2) ve finansman (%1.7) olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet-içi Eğitime Katılıp Katılmama Durumları ile İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Seçenekler	f	%
Evet	123	68.7
Hayır	56	31.3
Toplam	179	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerden 123'ü (%68.7) hizmet-içi eğitim almış, 56'sı (%31.3) hizmet-içi eğitim almamıştır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Katılmayı İstedikleri Hizmet-içi Eğitimin Yerini Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Seçenekler	f	%
Kendi ilimde almayı isterim	138	76.7
Tatil merkezlerinde almayı isterim	14	7.8
Büyük şehirlerde almayı isterim	28	15.6
Toplam	180	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin, 138 ile (%76.7) büyük çoğunluğu kendi ilinde, 28'i (%15.6) büyük şehirlerde, 14'ü (%7.8) ise tatil merkezlerinde hizmet-içi eğitim almak istediğini belirtmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Katılmayı İstedikleri Hizmet-içi Eğitimin Zamanını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Seçenekler	f	%
15-30 Haziran arası	59	32.8
01-15 Eylül arası	57	31.7
fiubat tatilinde	16	8.9

Yaz tatilinde	48	26.7
Toplam	180	100,0

Örneklem grubundaki öğretmenlerin 59'u (%32.8) 15-30 Haziran arası, 57'si (%31.7) 01-15 Eylül arası, 48'i (%26.7) Yaz tatilinde, 16'sı (%8.9) ise fiubat tatilinde hizmet-içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Katılmayı İstedikleri Hizmet İçi Eğitimin Konusunu Önem Derecelerine Göre Sıralamalarını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Seçenekler	**1. sıra**	**1. sıra**	**3. sıra**
	%	**%**	**%**
Türkçe Dil Etkinlikleri	32.8	9.6	15.2
Müzik Etkinlikleri	5.2	9.6	7.0
Oyun Etkinlikleri	8.0	9.7	6.2
Çocuğu Tanıma Teknikleri	36.5	18.2	9.5
Anne-Baba Eğitimi	11.1	29.6	20.7
Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	3.4	4.2	11.9
Drama	6.5	7.3	8.9
Yaratıcılık	5.1	12.4	15.3
Diğer (Bilgisayar, İngilizce…)	0	0	7.1

Tablo 7'de de görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğretmenlerin 1. sırada katılmak istedikleri Hizmet İçi eğitimin konusu %36.5 ile Çocuğu Tanıma Teknikleri'dir. Bunu %32.8 ile Türkçe Dil Etkinlikleri ve %11.1 ile Anne-Baba Eğitimi takip etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Siirt il merkezi ve ilçelerindeki okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, "okul öncesi eğitimin sorunlarına" ilişkin görüşlerini incelemek ve durum saptaması yaparak, öneriler geliştirmektir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmı, Siirt ilindeki en önemli problem olarak Anne-Babaları belirtmişlerdir. Çocukların anne-babaları tarafından okula getirilmemeleri ve bu konuda isteksiz olmaları, ailelerin Türkçe dilini yeterince kullanamamaları, babaların anneleri okula yollama konusundaki isteksizlikleri, öğretmenlerin ev ziyaretleri talepleri konusuna sıcak bakmamaları ve iletişim güçlüğü yaşamaları, bu konunun Siirt ili ve ilçelerinde birinci sırada problem olarak gösterilmesinin nedenleri olarak düşünülebilir. Oysaki eğitimin sürekliliği açısından, okulda verilen eğitimin evde devam etmesi için, anne-babalarla sağlıklı ve düzenli bir iletişim kurulması gerekmektedir. Çocukların okulda aldıkları eğitimin evde desteklenmesi, eğitimin sürekliliği açısından oldukça önemli bir konudur. Bu yüzden öğretmenler evde de uygulanabilecek etkinlikler seçmeli ve aileleri de bu konuda bilgilendirmelidir (http://www.jobbankusa.com).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmı, Siirt ilindeki ikinci önemli problem olarak Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Koşullarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul ve meslekte geçirdikleri sürenin, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel şartları, plan ve program, kullanılan yöntem ve teknikler, sınıf ve davranış yönetimine ilişkin sorunlarını algılamaları üzerine Turla, fiahin ve Avcı (2001) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucunda da, öğretmenlerin, fiziksel şartları ve bahçe araç-gereçlerinin yetersiz olmasını sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir (http://yayim.meb.gov.tr). Bu sonuç, araştırmadan elde edilen bulguları destekler yöndedir. Siirt'te çocukların yoğunlukta olduğu bölgelerde mevcut imkânlar dahilinde her alanın okul öncesi eğitim kurumu olanak sınıfa dönüştürüldüğü tespit edilmiştir. Örneğin; değirmen, şahsa ait ev gibi. Okul öncesi eğitimin bu bölgede yaygınlaştırılması, çocukların ilköğretime hazırlanmasında eşitliğin sağlanması, çocukların Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile, insan sevgisini benimseyen, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmesi, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, tüm girişimlerine destek olmak, iyi alışkanlıklar kazandırmak açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının okul binaları iç ve dış mekân düzeni açısından diğer binalardan farklıdır. Okul binası çocuğun tuvalet, beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenmelidir. Anaokullarının en önemli bölümlerinden biri bahçedir. Çünkü bahçe ve güvenliği açık hava oyunları çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Bu nedenle bahçe, iyi düzenlenmeli ve donatılmalıdır. Bu süreçte, yaygınlaştırmanın paralelinde kalitenin de arttırılması gerekmektedir. Siirt ili ve ilçelerinde öğrenci sayısı fazla olduğu için, okul öncesi eğitim kurumlarının büyük bir kısmında ikili öğretim yapılmaktadır. Mevcut kurumların fiziksel özellikleri incelendiğinde ise, sınıfların çok kalabalık olduğu, oyun alanlarının gerek okul içi, gerekse de okul dışında yetersiz olduğu, bazı kurumların tuvalet ve lavabolarının olmadığı, mevcut olan bazı kurumlarda ise çocukların gelişim özelliklerine uygun olmadığı söylenebilir. Çocuklar oyun oynayarak gelişmekte, öğrenmekte ve olgunlaşmaktadırlar. Bu nedenle çocukların oyun içinde eğitimi bu kurumlarda planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin bir kısmı, Siirt ilindeki üçüncü önemli problem olarak ise Okul Öncesi Eğitim Programını göstermişlerdir. Siirt ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerin çoğunun 1-5 yıl hizmet aralığında yer alan usta öğreticiler olduğu, araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Bu genç öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Kız Meslek Lisesi mezunu ve Açık Öğretim Fakültesi usta öğreticileri olduğu düşünülecek olursa, 2002 yılında yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nın verimli olarak uygulanması hususunda yetersiz oldukları ve tam olarak yorumlayamadıkları tespit edilmiştir. Muencnow (2004) tarafından okul öncesi eğitim programlarının etkililiği üzerine yapılan bir araştırmanın sonucu, okul öncesi eğitim programlarının, çocukların oyun ihtiyaçlarına ve tüm gelişim alanlarına hitap etmesi gerektiğini; aynı zamanda yaşanılan bölgenin kültürünü ve ulusun dil özelliklerini yansıtmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çocuğun geldiği aile, yaşadığı çevre, program için temeldir. Uygulanan program çocukların gelişim özellikleri üzerine hazırlanmış ve ailelerin aktif katılımına önem verilmiştir. Gelişimsel bir program çocukların kişisel seçimlerine izin verir ve kişisel ihtiyaçlarının karşılanması için stratejiler sunar. Okul öncesi eğitim kurumunda çocukların konuşma, oyun, resim müzik, kil, su gibi her türlü geliştirici ve yaratıcı alışkanlıkları kazanabilmelerine özen gösterilmeli; onların ilkokulda karşılaşacakları görevlere hazır olmalarını sağlayacak ön alıştırmalara yer verilmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en önemsiz gördükleri sorunlar ise yönetim, yöneticiler ve sınıf yönetimidir. Siirt ili ve ilçelerindeki yöneticiler, okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerle sürekli olarak iletişim halinde olup onların sorunlarıyla yakından ilgilenerek çözüm üretmekte; maddi ve manevi destek olmaktadırlar. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda ise yeterli bir bilgi birikimine sahip olmadıkları düşünülmektedir. O nedenle bunu sorun olarak belirtmemişlerdir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmı, en fazla ihtiyaç duydukları hizmet-içi eğitimin konusu olarak Çocuğu Tanıma Tekniklerini belirtmişlerdir. Aktan ve Cömert (2004) tarafından Türkiye genelinde uygulanan okul öncesi eğitimin sorunlarına yönelik bir araştırmanın sonucunda da benzer sonuç elde edilmesi düşündürücüdür. Okul öncesinde yüksek kalite standartları üzerine yapılan bir başka araştırmada, öğretmenlerin çok iyi birer gözlemci olması gerektiği ortaya koyulmuştur. Öğretmenler çocuğu dikkatle gözlemlemeli, çocukla sağlıklı bir iletişim içine girilmelidir (Espinosa, 2002). Öğretmenler, çocuğu tanımak için gerekli donanıma, bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görüşündedirler. Oysaki gözlem, görüşme, vb. teknikler çocukları tanımak, bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak, vb. pek çok nedenden dolayı son derece önemlidir. Öğretmenlere bu konuda Hizmet-içi eğitim seminerleri verilmesi uygun olacaktır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmı, ihtiyaç duydukları hizmet-içi eğitimin konusu olarak ikinci sırada Türkçe Dil Etkinliklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu bölgenin gereksinimleriyle örtüştüğünden beklentiler doğrultusunda yorumlanabilir. Bu konuda en hızlı biçimde tedbirler alınması gerekmektedir. 2004 Okul Öncesi Eğitim Yönetmeliği'nde, okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi olarak "çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak" ifadesi yer almaktadır. Benzer şekilde çocukların kendilerini ifade ederken, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilmesi, okul öncesi eğitimin ilkelerinden birisidir. Sınıf ortamında öğretmen rehber olduğu için, bu konuda hem çocukların eğitilmesi hem de ailelerin bilinçlendirilmesi ivedilikle gerekmektedir. Bu bağlamda, sadece öğretmenlerin hizmet-içi eğitimler alması yeterli olmayacaktır. Okul öncesi eğitim programını geliştiren uzmanların bölgesel farklılıkları dikkate alarak, bu bölgenin önceliklerini tespit ederek, Türkçe Dil Etkinliklerini ön plana çıkaran programlar geliştirmeleri gerekmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenler, ihtiyaç duydukları hizmet-içi eğitimin konusu olarak üçüncü sırada ise Anne-Baba Eğitimini belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarından Siirt ili ve ilçelerinde en önemli sorun olarak belirttikleri Anne-Babalar ile örtüşmektedir. Aileyi iyice tanımadan, imkan ve şartlarını bilmeden verilecek eğitim, çocuğu aileye yabancılaştırabileceği gibi yararlı da olmayabilir. Bu nedenle çocuğun eğitiminde öncelikle ailenin eğitimi gerekmektedir. Bu konuda yeterince organize bir eğitim uygulanmayışı sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde özellikle okul öncesi çağı çocuklarına verilen eğitsel hizmetler çok yetersiz olduğundan bu dönemde ailelerin bilinçlendirilmesi, özellikle yetersizlik bulunan alanlarda destekleyici önlemlerin alınması gerekmektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Ailenin yaşam tarzı ve değerleri çocuğa olduğu gibi yansıdığından çocuğun eğitimi ile ailenin eğitimi ve değerleri arasında tutarlı bir bütünleşme oluşturularak çocuğun gelişiminin dengeli olması sağlanmalıdır. Anne-baba eğitiminin gerekliliği açısından AÇEV, BADEP vb. Sivil Toplum Örgütleri ile iletişime geçilerek destek istenmelidir. Ayrıca, ailelere, aile planlamasının gerekliliği ve önemi ile ilgili süreklilik sağlayan kurslar verilebilir.

2. Siirt ilinde ve ilçelerinde, çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri genişlikte, kendi ihtiyaçlarını mümkün olduğunca yardımsız karşılayabilecekleri güvenlikte sınıflarlara sahip okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır. Bu noktalar dikkate alınarak, hâlihazırda eğitim veren ve yeni açılacak olan kurumların, planlanmış belirli fiziksel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bireysel eğitim önemli olduğu için çok kalabalık sınıflarda öğretmen, yeterli düzeyde eğitim ortamı hazırlamada güçlük yaşayabilir. Bu nedenle, sınıfların fiziksel koşullarına uygun sayıda öğrenci alınmalıdır. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının düzenlenmesi konusunda gerekli birimlerin işbirliği yapmaları sağlanabilir. Bu bağlamda sivil toplum örgütlerinin, gönüllü kurum ve kuruluşların desteği istenebilir.

3. Okul Öncesi Eğitim Programı geliştirilirken, bölgesel farklılıkların ve önceliklerin dikkate alınmasının sağlanması hususunda ilgili uzman kişi ve kurumların dikkati çekilebilir. Program geliştiricilerden, bu konuya gerekli hassasiyetin gösterilmesi istenerek, alanda çalışan akademisyenler, yeni ve kapsamlı araştırmalar yapmaları yönünde teşvik edilebilir. fiu andaki mevcut programın bölgesel ihtiyaçları cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi durumunda, öğretmenlerin önceliklerini tespit ederek uygulayacakları düşünülmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim ve seminer programlarıyla, öğretmenlerin, program konusundaki eksiklikleri giderilebilir.

4. Bu bölgede görevli okul yöneticilerine de, sağlıklı iletişim kurma ve anne-baba eğitimi çalışmaları konusundaki becerilerini geliştirmek amacıyla Hizmet-içi Eğitim Programları geliştirilmeli ve düzenlenmelidir.

5. Çocuğu Tanıma Teknikleri Dersi'nin Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programında seçmeli ders olarak değil, zorunlu ders olarak yer alması gerekmektedir.

6. Türkçe dil öğretimi ile ilgili öncelikli olarak öğretmenlere ve ailelere, Türkçe dil öğretimi seminerleri, okuma-yazma kursları paralelinde başlatılabilir. İlköğretime başlamadan hem çocuk hem anne-baba bu konuda daha yeterli duruma getirilebilir. Ailenin yaşam tarzı ve değerleri çocuğa olduğu gibi yansıdığından çocuğun eğitimiyle ailenin eğitimi ve değerleri arasında tutarlı bir bütünleşme oluşturularak çocuğun gelişiminin dengeli olması sağlanmalıdır. Bu konuda kitle iletişim araçlarının bütün kurum ve kuruluşlarının ailenin eğitimi faaliyetlerine katılmaları kurumlar arası bir organizasyonla sağlanabilir.

7. Öğretmenlerin alanları ile ilgili yeni bilgi ve teknolojileri takip edebilmeleri amacı ile düzenli aralıklarla HizmetİçiEğitim Kursları (Anne-Baba Eğitimi, Çocuğu Tanıma Teknikleri, Türkçe Dil Etkinlikleri, vb.) planlanabilir. Siirt ili ve ilçelerinden bu eğitim çalışmalarına ulaşılabilirliğin kolaylaştırılması konusuna özen gösterilebilir.

8. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri, Siirt il merkezinde açılacak olan "Oyuncak, Materyal ve Kitap Kütüphaneleri" gibi mekânlarla desteklenebilir.

9. Okul öncesi eğitim alanıyla ilgili yeni çıkan yayınlardan, yayınevleri ile işbirliği yapılarak öncelikli olarak Siirt merkezinde kurulacak olan Çocuk Kütüphanesine gönderilmesi için destek vermeleri istenebilir.

Teşekkür

Eski Siirt Valisi (Sakarya Valisi) Sayın Nuri OKUTAN, okul öncesi dönemin özelliklerini çok güzel bir şekilde kavramış ve önemine inanmış; bu konuda Siirt'te yediden yetmişe herkese, bu yaş çocuklarına

verilecek eğitimle gelecek yıllarda daha farklı, bilinçli, paylaşımcı, güvenli kişiliklerin yetişeceği fikrini aşılamış; Siirt ili ve ilçelerindeki okul öncesi eğitimde okullaşma oranını büyük bir güçle en yüksek seviyeye çıkarmayı başararak diğer illere örnek olmuştur. Araştırmamızda bizlere destek verdiği, bölgeyi yakından görme, araştırma, inceleme fırsatı sağlayarak okul öncesi eğitimin sorunlarını yakından tespit edip çözüm önerileri geliştirmemiz konusunda motive ettiği, buradan hareketle okul öncesi eğitimin bölgedeki kalitesini arttırmaya yönelik çalışmaları hızlandırdığı ve bizlere böyle güzel tecrübeleri yaşamamız için fırsat ve destek sağladığı için kendisine teşekkürü bir borç biliriz.

Ayrıca inceleme gezimiz öncesinde ve süresince, gerek hazırlık aşamasında gerekse de uygulama ve gezi boyunca bize destek olan ve yardımlarını esirgemeyen Siirt eski Vali Yardımcısı (Bozcaada Kaymakamı) Sayın Bilal Bozdemir'e, Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Sayın Hadi Tolpa'ya, Cizre Millî Eğitim Müdürü Sayın İhsan Gören'e, Siirt İli Anaokulları'nın eski Koordinatörü Sayın Müjgan Erden'e, tüm ilçe Kaymakamlarına ve Eğitim Personeline, araştırmamıza gönülden cevap veren Siirt ili ve ilçelerindeki tüm öğretmen arkadaşlarımıza, kaldığımız süre içerisinde güler yüzüyle bize eşlik eden Rafet Beye ve Siirt Öğretmen Evi personeline sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz.

Kaynakça

Aktan Kerem, E. (2004). "Siirt: The Model City That Embraces All Stranded Starfish," Ist International Pre-School Education Conference, Marmara University, İstanbul, Turkey.

Aktan Kerem, E. ve Cömert, D. (2004). “An Overview Of The Problems Of The Pre-School Education In The 2000’s: Turkey As A Typical Example,” Ist International Pre-School Education Conference, Marmara University, İstanbul, Turkey.

Aral, N., A. Kandır ve M. Canyaşar (2000). **Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları,** Ya-Pa Yayın Pazarlama, İstanbul.

Espinosa, L. M. (2002). “High-Quality Preschool: Why We Need It and What it Looks Like” Preschool Policy Matters Issue 1, The State University of New Jersey, s:2

Kandır, A (1999). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Etkinliklerin Planlanması,” **Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.** İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

http://yayim.meb.gov.tr, *“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel fiartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”,* Ayşe TURLA, Fatma Tezel fiAHİN, Neslihan AVCI, Temmuz, Ağustos, Eylül 2001.

http://www.jobbankusa.com/ohb/ohb069.html, *“**School Teachers Kindergarten, Elementary, & Secondary,”***

Oktay, A (1985). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler,” Ya-Pa OkulÖncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2.3. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama. 2.3: 107-114

Oktay, A (1999). **Yaşamın Sihirli Yılları. Okul Öncesi Dönem,** Epsilon Yayınları, İstanbul.

Okutan, N. (2003). Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu. M.E.B., AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi. Ankara, 05-06 Aralık 2003.

Micklo, J. S. (1993). “Perceived Problems of Public School Prekindergarten Teachers,”Journal of Research in Childhood Education, 8(1): 57-68.

Muenchow, Susan (2004). “Preschool for All: Step by Step” A Planning Guide and Toolkit, American Institutes For Research, 7-8.

Saracho, N. Olivia (1988). “A Study of the Roles of Early Childhood Teachers,” Early Childhood Development of Care, 38: 43-56.

STUDYOFTEACHERVIEWSTODETERMINETHE

PROBLEMS OF PRE-SCHOOLEDUCATIONINSIIRT

Ebru AKTANKEREM*

Dilfiruz CÖMERT**

Abstract

The aim of this research is to identify the problems of pre-school education in the province of Siirt and to make implications regarding the programme, control mechanisms, working regulations, personnel rights, physical environment, administration and administrators, class managements, staff, finance, parents, self-awareness and self-improvement. A questionnaire has been designed by the researchers of this study to analyze and evaluate the opinions of pre-school teachers on “the problems of pre-school education in Siirt”. The subjects of this research were 180 pre-school teachers working in state and private educational institutions in the province of Siirt. These pre-school institutions function under the provision of the Turkish Ministry of Education or the Society for the protection of Children. Application of the questionnaire was carried out in April and May in the spring term of 2003-2004 academic year.

When the findings of the research are examined, it is seen that the pre-school teachers having participated in the research regarded the following issues to be “Very Important”. 1) 77.8 % of the participant teachers considered the parents very important. 2) 71.7 of them stated that physical environment was very important. 3) 65.6 % of the teachers believed that the programme was a matter of the greatest importance to them. The participant teachers said that the following issues were “Not Important” when the problems of pre-school education were taken into consideration. 1) 2.8 % of the teachers stated that administration and administrators and class management were not important at all. 2) 2.2 % of them believed that spreadind the pre-school throughout the nation was not important. 3) 1.7 % of them thought that finance was not important. 36.5 % of the teachers stated that they would mostly favour an in-service training course to be organized about the “Techniques of Knowing The Child”.

Key Words: Pre-school education, problems of pre-school education, quality in pre-school education

YABANCIDİLÖĞRETİMİVEETİK

Engin ASLANARGUN”

Hilmi SÜNGÜ**

Özet

Yabancı dil öğretiminde etik denilince, dil öğretim yöntemlerine bağlı olarak gerçekleştirilen eğitim anlamına gelmektedir. Öğretmen davranışlarından, öğrenci beklentilerinden veya dil öğrenimine yönelik oluşan ön yargıların sebep olduğu endişe kaynaklarının azaltılması hedeflenmektedir. Etik standartların ışığında dil öğretmeninin görevi, öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için onların bilişsel yönlerine hitap etmek ve onların motivasyonunu azaltan ön yargıları ortadan kaldırmak olmalıdır. Aynı zamanda, her iki kültüre ait değerleri bilmek, hedef kültürün öğelerini zenginlik olarak algılamak, fakat dil öğretimi yoluyla aktarılan kültürel emperyalizm politikaları konusunda bilinçli olmak öğretmen için önemlidir. Öğretmen, kültürel değerleri, öğrenme ortamını zenginleştiren bir faktör olarak görmeli; öğrencilere empoze edilecek unsurlar olarak değerlendirmemelidir. Etik ilkelere bağlı olarak gerçekleştirilecek dil öğretiminin okullarda daha etkili, insancıl, bilişsel ve endişeden uzak bir öğrenme ortamı sunacağı varsayılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, etik

Giriş

Yabancı dil öğretimi, ana dilden farklı yapı, kavram ve dil bilgisi kuralları olan başka bir dilin öğretilmesi sürecidir. Yabancı dil öğretilmesinde başvurulan çeşitli yöntem ve teknikler mevcuttur. Sınıf içi yabancı dil öğretiminin başarısı büyük oranda uygulanan ilke, yöntem ve tekniklerden kaynaklanmaktadır. Çünkü yöntem ve teknikler bağlam içerisinde işlenmiş dil bilgisi yapılarının ve kurallarının aktarımını sağlayacak şekilde özel olarak düzenlenmiş araçlardır (Widdowson, 1990, 190). Öğretmenin temel aldığı temel ilke, yöntem ve teknikler etik açıdan daha insancıl ve erdemli bir öğretim sürecinin oluşmasına imkân tanımakta ve dil öğretiminin hedefine daha kolay, hızlı ve etkili ulaşmasını sağlamaktadır.

Öğretim sürecine katılan öğretmen ve öğrencilerin hak ve sorumluluklarını belirleyen, daha iyiye, güzele ve etkililiğe doğru yönelmeye teşvik eden etik ilkeler, dil öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını da beraberinde getirmektedir. Çünkü sınıf ortamında gerçekleştirilecek etkili bir dil öğretimi ancak ilke, yöntem ve teknikler aracılığıyla ve etik ilkeler rehberliğinde gerçekleştirilebilir. Yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler şu şekilde belirtilmektedir (Demirel, 1990, 23-26):

1. Dört temel beceriyi geliştirmek,

2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,

3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,

4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,

5. Ana dili sadece gerekli durumlarda kullanma,

6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,

7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,

8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,

9. Bireysel farklılığı dikkate alma,

10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Yukarıda sıralanan ilke ve yöntemler, öğrencilerin zihinsel seviyelerine ve yaş gruplarına göre değişebilmekte ve farklı uygulamalara imkân tanımaktadır. Örneğin, ilköğretim seviyesindeki öğrenciler henüz kendi ana dillerine ilişkin bilinçli bir çözümleme yapmadıkları için öğrendikleri yabancı dil yapılarına ve zamanlara ilişkin mantıklı bir açıklamaya ihtiyaç duymazlar. Bu yaş grubuyla gerçekleştirilecek yabancı dil öğretiminde, soyut düşünme dönemine henüz geçmedikleri için ana dilleri olabildiğince az kullanılmalı, görsel, işitsel ve etkileşime dayalı araçlara ve tekniklere ise mümkün olduğunca fazla yer verilmelidir. Yetişkin grupları ise mantıklı açıklamaya ve soyut kavramlara gereksinim duyarlar. Bu şekilde farklı yetişkinlik düzeyinde olan öğrenci gruplarında ders veren öğretmenin etik sorumluluğu başvurduğu ilke, yöntem ve tekniklerin esnekliğini ve tolerans genişliğini mümkün olduğunca geniş tutmak ve her düzeye hitap edebilecek çeşitliliğe sahip olmaktır.

Yabancı dil öğretiminde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için belirtilen ilke ve yöntemlerin uygulanmasının yanında mesleki etik kurallarına uyulmasının, konuya ilişkin önceden belirlenen amaçlara ulaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada dil ve kültür arasındaki ilişki, dil öğretimi ve etik ve yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken etik ilkelere yer verilecektir.

Dil - Kültür İlişkisi

Dil sadece kelime ve dil bilgisi kurallarından ibaret değildir, her ikisinin de toplamından daha fazla anlamlara ve işlevlere sahiptir. İnsanların kültüründen, günlük yaşamından, tarihinden ve dünyayı algılama biçimi olan hayat felsefesinden yoğun olarak etkilenir. Dil sadece kelime ve dil bilgisi kurallarına indirgendiğinde soyut, anlamsız, işlevsiz ve günlük hayatta karşılığı olmayan harf kümelerine dönüşecektir. İnsanların anlam dünyaları, hayat felsefeleri ve kültürleri konuştukları dille o kadar iç içe geçmiş ve birbirlerini o kadar etkilemektedir ki bunları ayrı düşünmek her ikisinin de anlamsız kalmasına yol açacaktır. Toplumsal yapı içerisinde gelişen, teknolojik gelişmelerden etkilenen ve kültürünü yeniden üreten insan, bu özelliğiyle yaşadığı toplumun kültürel dokusuna ve hayat felsefesine de etki etmekte, bir anlamda onu dönüştürmektedir. Bir dilin kelime hazinesini zenginleştiren, edebi yönden estetik ürünler çıkarmasına zemin hazırlayan, yapı olarak esnekliğe ve istisnalara imkân tanıyan o dili konuşan insanların kültürü ve yaşam felsefesidir.

Dil ve kültür, birbirlerini tamamlayan ve anlamlı kılan iki önemli öğedir. Mesela kadınların toplumsal alandaki mevcut konumuna tepki olarak ortaya çıkan feminist hareket, zaman içerisinde dildeki

kullanımları da etkilemiş ve bazı dönüşümlerin yaşanmasına sebep olmuştur. 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan feminist hareket (Michel, 1993, 62) ortaya çıktığı toplumda konuşulan dilin kelime yapılarına ve günlük hayattaki kullanımlarına da etki etmiş, erkek egemen toplumsal yaşama yöneltilen eleştiriler zaman içerisinde erkek egemen söylemin de değişmesine neden olmuştur. İngilizce'de kadınlar aleyhine olan, sadece erkeklere has olarak kullanılan bazı kelimeler ya nötrleştirilerek cinsiyet vurgusundan vazgeçmekte (policeman-police, fireman-firefighter, salesman-salesperson) veya kadınlar için yeni kelimeler türetilmektedir (waiter-waitress, host-hostess, actor-actress) (Wareing ve Thomas, 1999, 68).

Dil öğretiminde yaşanan sıkıntılardan en önemlisi, öğretilen yabancı dili sadece kelime ve dil bilgisi kurallarından ibaret sanmak, kültürel ve günlük yaşam kısmını ihmal etmekten kaynaklanmaktadır. Oysa dil kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının rastgele bir araya gelmesinden oluşmaz; kelimelere ve yapılara anlam katan onların kullanıldığı bağlamdır (Widdowson, 1990, 194). Dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kazandırılması hedeflenen dil öğretiminde, iki temel beceri (okuma, dinleme), dilde üretilen sesli ve yazılı mesajların anlamlı hale getirilmesiyle kazanılmaktadır. Bu mesajların içeriğinde günlük yaşamdan, kültürel öğelerden ve hayat felsefesinden kesitler bulunacak ve mesaj bir bütün olarak çözülecektir. Bir dilin kelime sayısı ve edebi zenginliği o dilin konuşulduğu ülkenin kültürel zenginliği ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla etkili bir dil öğretimi, o dili konuşan insanların kültürel ve toplumsal yapılarının öğrenilmesi ve anlaşılmasıyla gerçekleştirilebilir. Türkiye de yaşayan bir insanın İngilizce öğrenmede karşılaştığı güçlüklerle, aynı şartlarda Avrupa'da yaşayan bir insanın karşılaşmaması Türkiye'de dil öğretiminde karşılaşılan öğretmen sıkıntısı veya yöntem sorununa indirgenemez. Aynı kültürel yapının insanları o kültürden beslenen farklı dilleri daha kolay, hızlı ve etkili öğrenir.

Dil Öğretimi ve Etik

Ahlak, ahlak bilim (Doğan, 2002, 58); neyin iyi neyin doğru, neyin kötü ve yanlış olduğunu araştıran, insan hayatının amacına ve erdemli, ahlaklı bir yaşamın ilkelerine ilişkin sorgulamalar geliştiren bir felsefe (Cevizci, 2002, 13); insan davranışlarını etkileyen ve kontrol eden ahlak ilkeleri olarak tanımlanan etik, insanların toplu olarak yaşadıkları her yerde önemli bir konu olarak gündeme gelmektedir. Hem geleneksel etikte hem de günlük dilde etik, çoğunlukla ahlaki ve töresel sözcüğüyle eşanlamlı olarak da kullanılabilmektedir (Peiper, 1999, 32).

Çeşitli meslek grupları, çalışanların davranış ve çalışma ilişkilerinde bazı ortak davranış kalıplarına uymalarını sağlamak, mesleğin onurunu ve saygınlığını korumak amacıyla mesleki etik ilkelerinin geliştirilmesi konusunda girişimlerde bulunmuştur (Aydın, 2002, 75-76). Tutum ve davranışları şekillendiren, doğru ve ahlaki bir temele dayandıran etik ilkeler, her eğitim faaliyetinde olduğu gibi dil öğretiminde de üzerinde durulması gereken bir konudur. Her meslek grubu, üyelerinin daha saygın, tarafsız, insani değerlere son derece saygılı bir meslek anlayışı oluşturmak için kendi aralarında belirledikleri etik ilkeler bazen yazılı hale getirilirken çoğu zaman yazılı olmayan fakat uyulması üyelerce gerekli görülen tutum ve davranışlardır.

Etik, başkaları hakkında yargılarda bulunan, başka insanların eylemlerini öven ya da kınayan herkesle ilgilidir. Meslek etiği açısından düşündüğümüzde ise eğitimde etik çok özel bir önem taşır. Eğitim; bir çocuk ya da ergenin yetiştirilmesinin yönlendirilmesidir. Bir kimsenin herhangi bir etkinlik alanında yetiştirilmesi, bu alanda bir kimse ya da bir grupça edinilen ahlaksal, kültürel, entelektüel ya da teknik bilgiler bütünüdür. Yeni eğitim anlayışında öğrenci artık, konuların belirlenmesine, uygulanacak yöntemlerin seçiminden derslerin işlenmesine ve ölçme değerlendirmeye kadar kendi öğrenim sürecinin bütün aşamalarında sorumluluğunu yüklenen kişidir. Öğretmen, yine de öğretimin vazgeçilmez bir öğesidir. Ancak bilginin tek kaynağı değildir; üstlendiği rol yol göstericiliktir. Eğitsel kurumların ve uygulamaların incelenmesi, eğitimin birbiriyle çelişen iki işlevi olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır;

bunlar yeniden üretilecek bilgi ve beceriyi aktarmak ile ekonomik ve toplumsal kalkınmaya katkıda bulunmaktır (Haynes, 2002, 55).

Genel anlamda öğretmenlik meslek etiği ile ilgili ilkeler, yabancı dil öğretiminin de temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Dil öğretimini diğer öğrenmelerden farklı kılan sözel iletişim ve etkileşim becerisinin önemi gibi noktalarda, etkililiği sağlamak ve daha insancıl bir öğretim ortamı oluşturmak için dil öğretiminde özellikle uyulması gereken etik ilkelere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri şöyle sıralanmaktadır (Aydın, 2003, 60-72): Profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük-doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili kullanımı.

Bell (2003), yabancı dil öğretiminde önem verilmesi gereken etik değerler ile ilgili olarak: Yabancı dil öğretimi konusunda eğitim almış olmak, öğrencilerin ana dillerine saygı göstermek, nitelikli bir eğitim vermek, farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak, kültürel farklılıkları dikkate almak gibi özelliklerden söz etmektedir.

Dikkat edildiğinde yabancı dil öğretimi de dahil olmak üzere bütün eğitim-öğretim etkinliklerini içine alan etik ilkelerin, öğretim etkinliğinin bütün aşamalarını daha etkili, daha iyi ve daha insancıl seviyeye çıkarmayı hedeflediği görülecektir. Kıncal ve Işık'ın yaptığı araştırmaya göre (2003, 57) demokratik değerler ile etik ilkeler arasında yakın bir ilişki ve benzerlik olduğu görülmektedir. Literatürde yer alma sıklığına göre yapılan sıralamada demokratik değerlerle ilgili şu kavramlar yoğun olarak kullanılmaktadır: Eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık ve sorumluluk. Bu da göstermektedir ki sınıf ortamında başvurulacak etik ilkeler aynı zamanda demokratik değerlerin yerleşmesine de katkı sağlayacaktır.

Dil Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Etik İlkeler

İyi uygulanan bir yabancı dil eğitim programının başarılı olabilmesi için eğitim-öğretime ilişkin konuların yanında dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Yabancı dilin öğretilmeye çalışıldığı bir ortamda, eğitimle ilgili gelişmelerin yanında öğrenci ve öğretmen arasında; öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticilerle yaşayabilecekleri problemlere zemin hazırlayan etik sorunlara dikkat edilmesi gerekir.

Bazen doğru ve yanlışı birbirinden tam olarak ayırt edilemediği, nasıl karar verileceği noktasında tereddütlerin yaşandığı ve değer yargıları ile bu gibi durumlar arasında seçim yapmak gerekliliği ortaya çıkabilir. Öğretmenler, dürüstlük ya da sadakat, bireysel ya da toplumsal fayda, adalet ya da insaf gibi değerler arasında tercih yapmak zorunda kalabilir. Özellikle yabancı dil öğretmenleri birbirleriyle çelişen kültürel değerlerin çıkmazına girebilir. Ancak öğretmenlerin etik karar verebilmeleri için kültürler arası çelişkileri dikkate almaları gerekmektedir (Hafernik ve diğerleri, 2003, 96). Dinsel, etnik ya da tarihi sebeplerden dolayı anlaşmazlıklar yaşayan, hatta savaş durumunda olan iki farklı kültürden insanın bulunduğu sınıfta dil öğretimi yapan bir öğretmen, seçeceği okuma parçalarını, tartışma konularını ve kuracağı cümleleri özenle seçmek durumundadır. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencileri incitecek, onlarda olumsuz ön yargıların oluşmasına yol açabilecek davranışlardan kaçınması gerekmektedir.

Kanada Özel Okullar Birliği'nin (2003) etik rehberinde uyulması gereken ilkelere ilişkin şu ifadeler yer almaktadır:

- Uluslararası eğitim endüstrisinde mevcut kültürel çeşitliliğe saygı duymak ve teşvik etmek,

- Birliğin ve diğer üye birliklerin bütünlüğünü ve erdemliliğini desteklemek,

- Yüksek kalitede dil eğitimi, eğer mümkünse barınma olanakları ve ilgili servisleri, ve bu hizmetleri yerine getirecek nitelikli insanları çalıştırmak,

- Birliğin programları, hizmetleri, ücret tarifesi ve politikaları hakkında doğru bilgiler vermek,

- Bütün işlerde birlik halinde açık, şeffaf ve etik davranışlar sergilemek,

- Öğrenciler ve onları temsilcileriyle yapılan bütün görüşmelere ve anlaşmalara saygı duymak ve gereken önemi vermek,

- Eleştirilere, şikayetlere ve isteklere doğru bir şekilde ve uygun bir zamanda karşılık vermek.

Yabancı dil öğretiminin etkili ve amacına uygun gerçekleştirilebilmesi için öğretmen tutum ve davranışlarına ilaveten bazı yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin bilişsel yönleri hitap eden yöntem ve teknikler daha etkili, kalıcı ve hızlı öğrenmeyi sağlamaktadır; fakat bu yöntem ve tekniklerin amaca, zamana ve zemine göre kullanılmaması öğrenmeyi geciktirebileceği veya öğrencinin sınıf içinde zor durumda kalabileceği bir ortam oluşturacağından çoğunlukla etik ilkelerin ihlalini de beraberinde getirmektedir. Meslek üyelerinin bilgisizlikten, kişisel eğilimlerden ya da mesleki ideallerin gelişmemiş olmasından kaynaklanan etik dışı davranışlara yönelme sebepleri (Aydın, 2003, 23-30) ortadan kaldırılmadığı takdirde dil öğretimi gerçekleşemeyeceği gibi öğrencilerin her türlü öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmeleri kaçınılmaz olacaktır. Etik ilkelerin ihlal edilmesiyle başlayan süreç daha büyük olumsuzluklara kapı aralamaktadır.

Genelde tüm yabancı dillerin özelde ise İngilizce'nin Türkiye'de öğretiminde gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından bir çok zorluk bulunmaktadır. Özellikle Türkçe ve İngilizce'nin farklı dil ailelerine ait olmaları, uluslar arası kültürel farklılıklar, dil öğretiminin yöntem ve tekniklere bağlı gerçekleştirilmemesi, yeterli dil öğretmeninin ve teknik donanımın olmayışı, sınıf ortamında yapılan eğitimin sosyal ortamda pekiştireçlerle desteklenememesi gibi faktörler İngilizce öğretiminin Türkiye şartlarında etkili yapılamamasının sebeplerinden bazılarıdır. Bütün bunların bir sonucu olarak dil öğrenimi yapan öğrencilerde yabancı dile karşı olumsuz ön yargılar oluşmakta, bu da motivasyonun düşmesine sebep olmakta ve sonuç olarak dil öğretiminin gerçekleşmesini sorunlu hale getirmektedir.

Mesleki etik açısından iyiyi ve doğruyu öğretmesi gereken öğretmenlerin atmaları gereken ilk ve en önemli adım öğrencilerde İngilizce öğrenmeye karşı oluşmuş ön yargıları kırmak olmalıdır. Bu ön yargılar ortadan kalkmadan etkili bir İngilizce öğretiminin gerçekleşmesi çok zor olacak ve sınıf ortamında gerçekleştirilecek dil öğretimi soyut bazı zaman, yapı ve kelime öğretiminden öteye gidemeyecektir.

Dil öğrenmeye karşı oluşan ön yargıların temelinde bazı endişe kaynakları bulunmaktadır. Bu endişe kaynakları etik ilkelerin uygulanmasıyla ortadan kaldırılabilir. Bunlar (Young, 1991, 426-434):

1. Kişisel ve kişiler arası endişe kaynakları

Dil öğrenimine karşı oluşan olumsuz ön yargıların temelinde yatan kişisel ve kişiler arası endişe kaynakları, kendine güveni az olan ve yarışmacı ortamları sevmeyen öğrencilerde sıklıkla görülmektedir. Özellikle bireylerin hem kendilerinin hem de öğretmenleri tarafından diğer öğrencilerle kıyaslanmaları, kendileri hakkındaki diğer insanların düşüncelerini fazla önemsemelerine neden olmaktadır. Zaten kendine güveni olmayan bir öğrencinin zayıf noktalarının üzerine gidilmesi sonucunda oluşacak endişe ortamı öğrenmeye karşı büyük bir engel oluşturmaktadır.

Kendine güveni olmayan ve yarışmacı ortamları sevmeyen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenin etik açıdan yapması gereken, bu özelliği olan öğrencilerin endişelerini yok edecek rahat ortamları oluşturmak olmalıdır. Sosyal ilişkileri zayıf olan öğrencilerle grup çalışmaları yapılabilir, onlara rahat ve serbest katılım ortamı sağlanmaya çalışılabilir. Aynı şekilde öğrencilere başarabildiklerini göstermek için zorluk derecesi yüksek olmayan sorular yönelterek kendilerine güvenmeleri sağlanabilir.

Dil bilmenin önemli sayıldığı Türkiye gibi toplumlarda sosyal statü açısından düşünüldüğünde sözel dil bilgisi gelişmemiş öğrencilerin iş yaşamında başarılı olmaları mümkün gözükmemektedir. Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları ile ilgili Acat ve Demiral'ın yaptığı araştırmaya göre (2002, 326), yabancı dil öğreniminde Türkiye'de en önemli motivasyon kaynakları olarak gelecekte iş bulmada ve yükselmede destek sağlaması ve insanlar arası iletişimde ve yazılı kaynakların anlaşılmasında kullanılabilmesi gösterilirken, yabancı dil öğreniminde iyi sonuç elde edilememesinin en önemli sebebi olarak motivasyon sorunları ön plana çıkmaktadır.

Dil öğretiminde resimlerin ve özel hazırlanmış kartların kullanılması motivasyonu arttırmakta, sınıf ortamında çekici ve farklı etkinliklerin oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Fakat bu başarı, öğretmenin öngörüsüyle, başarısıyla ve dersi sunuş tarzıyla ilgilidir. Sınıf ortamının sınırlılıkları bir ölçüde ortadan kalkmakta, yeni ve zengin öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir (Ernestova, 1981, 279).

2. Yabancı dil öğrenmeye karşı oluşan ön yargılar

Öğrencilerde oluşan yabancı dil öğrenmeye karşı ön yargıların temelinde önceki öğrenmelerden veya yanlış bilgilenmeden kaynaklanan deneyimler bulunmaktadır. Bazı öğrenciler alınan belli bir eğitimden sonra kusursuz bir konuşma becerisine sahip olacaklarını umarak dil öğrenmeye başlamakta fakat neredeyse imkânsızı hayal ettikleri için kendilerine yönelik güvensizliğe, dil öğrenimine karşı ise olumsuz ön yargıların oluşmasına zemin hazırlamaktadırlar. Dil edinimi açısından insanlar yalnızca ana dillerini belli bir eğitimden sonra kusursuz konuşabilirler. Bu noktada; öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde, gerçek yaşamla bağlantılı ve teşvik edici ortamların oluşturulmasında, öğrencileri konuşmaya cesaretlendirmede ve desteklemede, ve her öğrenciye hitap edebilecek amaçların oluşturulmasında yabancı dil öğretmenine büyük sorumluluklar düşmektedir (Chastin, 1988, 291).

Dil öğrenimini, sadece ana dile yapılacak çeviri becerisi kazanmaktan ibaret gören bir anlayışa sahip olan öğrenciler, bir süre sonra farklı alanlarda dil kullanımına ihtiyaç duyduklarında neyi, ne kadar öğrenmeleri konusunda çelişkiye düşmektedir. Çeviri, sadece belli bilimsel disiplinlerde farklı dillerde yapılan çalışmaları takip etmeye yarayacağından dil öğreniminin sadece bir alanını oluşturmaktadır. Aynı şekilde dil öğreniminde yetkinleşmek için iki yıl gibi kısa bir sürenin yeterli olacağına ve bazı öğrencilerin dil öğrenmeye daha yatkın olduğu gibi inançları da temelsiz ön yargılar olarak değerlendirmek mümkündür. İnsanların kendi ana dilleri hakkında bile sürekli yeni bilgiler öğrenmeye devam ettiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda hayal kırıklığına uğramak kaçınılmaz olmaktadır.

Dil öğretiminde hedeflenen davranışların önünde engel olarak duran bu olumsuz ön yargıları temelde gerçek olmayan inanç ve düşüncelere dayanmaktadır. Doğal olarak dil öğrenme sürecinin uzunluğu ve ana dil gibi akıcı, doğal ve etkili kullanmanın mümkün olmayışı gibi gerçekler, öğrencileri bazı olumsuz düşünce ve ön yargılara sevk etmektedir. Dil öğrenme üzerine yaygın olan bu yanlış kanaatlerin sağlıklı ve doğru bilgilerle düzeltilmesi öğretmelerin etik sorumluluğu olmaktadır. Etik açıdan doğru olan, dil öğrenmenin iletişim amaçlı olduğu ve hata yapmaya ana dilde bile sıklıkla rastlanabildiği vurgulanarak bu ön yargıların temelsiz olduğunu ortaya çıkarmak olmalıdır.

Yabancı dil öğretmeninin mesleki etik açısından yapması gereken, özellikle telaffuz-konuşma hatalarına karşı toleranslı olmak, öğrencileri cesaretlendirecek doğruları aramak ve onların duyuşsal

zekâlarına hitap etmek olmalıdır. Her türlü başarısızlık durumunda bile önemli olduklarını hissettirmek, özel alanlarına saygı göstermek, benimsedikleri isimle hitap etmek ve en önemlisi onlarla empati kurmak etik açıdan gereklidir (Mendes, 2003, 56-59). İngilizce okuma parçasında ilk defa karşılaşılan, öğrencinin okumakta zorlandığı telaffuzu zor olan kelimeler üzerinde öğretmenin fazla durması ve okutmaya çalışması etik açıdan doğru kabul edilmemektedir (Gersten ve Geva, 2003, 44-49). Eğer öğrenciler öğretmenin anlattığı yöntemle anlamıyorsa, onların öğreneceği yöntemle öğretmek öğretmenin sorumluluğu kabul edilmektedir (Dunn, 1990, 17).

3. Öğretmenin taşıdığı kanaatler

Bilgiyi taşıyan, yayan ve yol gösteren konumunda bulunan öğretmenin dil öğretimi konusunda taşıdığı olumsuz kanaatler, genellikle öğrencilerin taşıdığı kanaatleri beslemekte, bazen de olumsuz ön yargıların kaynağını oluşturmaktadır. Okuldaki rolünün sınıf içerisindeki öğrenci hatalarını sürekli düzeltmek olduğuna inanan bir öğretmen, öğrencileri olumsuz yönde motive ettiği için mesleki açıdan yanlış davranmaktadır.

Kendi etik yükümlülüklerinin aynı zamanda öğrencinin hakları olduğunu düşünmeyen öğretmen etik ilkelere uygun davranmamaktadır (Aydın, 2003, 58). Çünkü birileri öğrenmeden, öğretme sürecinden bahsetmek mümkün değildir. Öğretmenin sınıftaki işlevi, öğrenciye öğrenme ortamında sorumluluk vermek, uzun dönemli planları günlük ve derslik kısa hedeflere dönüştürmek, çevreye şevk saçan bir rol üstlenmek ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ihtiyaçlarına cevap vermektir (Stewick, 1980, 16).

Bazı öğrenciler farklı kültürel ve etnik yapıdan geldiği için okullarda uygulanan müfredat programları bu öğrencilere hitap etmeyebilir. Özellikle dil öğreniminde kelime hazinesini zenginleştirmek ve amaç dilde yazılı metinleri çözümleyebilmek için önemli bir yeri olan okuma parçalarının seçimi oldukça önemlidir. Okuma becerisi kazandırmada öğrencilerin yetiştiği yerel ve bölgesel özelliklere ve kültürel arka plana dikkat çeken Yosef (2003, 80-83), okuma zorluğu çeken bazı öğrencilerin aslında kendi kültürel yapılarına yabancı olmayan metinleri okuyabildiğini ve anlayabildiğini belirtmektedir. Bu öğrencileri diğerlerinden ayıran okuma becerisinin eksikliği değil, sınıf ortamında öğretilen genel öğretim materyallerinin onların kültürel okuryazarlık (cultural literacy) özelliklerine hitap etmemesiyle ilgilidir.

Öğrenciler okula dünyayı algılamaya ve çevreyi anlamlandırmaya yardım eden bazı bilgilerle geldikleri için okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim, öğrencilerin getirdiği farklı kültürel eğilimleri ve yapıları kapsayacak şekilde kapsamlı ve esnek olmalıdır. Fakat öğretmenler genellikle farklı eğilimleri taşıyan öğrencilerin bu özelliklerini okul dışında bırakmalarını beklemektedir. Farklılıkların kabul edilmesi, yerel ve kültürel özelliklere hitap edecek esneklikte ders materyallerinin seçilmesi, öğretmenlerin bütün öğrencilerle anlamlı ve etkili bir öğretim ortamı oluşturabilmesine imkân sağlayacaktır. Ders materyallerinin ve okuma metinlerinin sadece egemen kültüre hitap edecek şekilde belirlenmesi, çoğunluk değerlerinin belirleyici olduğu örneklerin seçilmesi, bazı etnik ve dini kesimleri rencide edecek konulara yer verilmesi, öğrencileri eğitim-öğretim ortamında ayrıma tabi tuttuğu için etik açıdan doğru değildir.

Türkiye şartlarında dil öğretiminin önündeki en önemli engellerden birisi, seçilen öğretim materyallerinin (kitap, kaset, CD) kültürel yapıyla uyumlu olmamasından kaynaklanmaktadır. Dil bilgisi kurallarının ve zaman yapılarının aktarımı sağlayan, her ünitede seçilmiş okuma metinleri, öğretim materyallerinin üretildiği ülkelerin (genellikle Amerika ve İngiltere), kültürel değerlerini yansıtmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminin yoğun olarak yapıldığı Fen, Anadolu ve özel liselerde okutulan ders materyalleri uluslararası ölçekte dolaşımda bulunan yayınevlerinden seçilmektedir. Bu kitaplar Amerikan ve İngiliz millî/dinî bayramlarını ve kahramanlarını, onların günlük hayatını, özel günlerini anlatan metinlere ve

diyaloglara yer vermekte, dolayısıyla Türkiye şartlarında yetişen ve bu kültürel yapılar hakkında sahip olduğu bilgi, televizyon dizilerinden ibaret olan öğrenciler için fazla bir anlam ifade etmemektedir. Dünya üzerinde 6000 fazla dil olduğu ve bunların 3000 kadarının bir asır içerisinde yok olacağının varsayıldığı 21. yüzyılda İngilizce, dünya dili olarak nitelenmekte ve birçok dili potasında eriteceğinden bahsedilmektedir (Crystal, 1998, 150). Kültürel değerlerin, rekabeti dil üzerinden sürdürdüğü günümüz dünyasında etkili bir dil öğretiminin kültür öğretimi ile desteklenmesi gerekliliği düşünürlerce savunulmakta (Brooks, 1960, 86), kültür kodları çözülmeden öğrenilen dilin anlamsız sembollerden ve yanlış algılamalardan ibaret bir harfler ve kelimeler bütünü olacağından da bahsedilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplar, dilleri öğretilen ülkelerin kültürleri hakkında bazı ipuçları taşıyan ve öğrencilerin bu konuda bilgi edinmeleri sağlayan başlıca kaynaktır. Bu kitaplar ve yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer kaynaklar ağırlıklı olarak tek bir ülke kültürünü anlatıp dil emperyalizmi gibi bir amaca hizmet ediyorsa, bu dili ülkelerin yayılmacı emellerine alet etmek demektir. Bu yüzden kitaplar ve diğer yabancı dil eğitim kaynakları, dilbilimsel emperyalizm diye sözü edilebilecek bir biçimde ağırlıklı olarak tek bir kültürün propaganda aracı yapmak yerine, küresel ve herkes tarafından benimsenmiş kültürün tecrübeleriyle zenginleştirmek yerinde bir davranış olacaktır (Öztürk,1993, 34).

Bazı düşünürler ders kitaplarında yer alan kültürel mesajların, kültürel emperyalizmin taşıyıcısı olduğunu ve bu tür politik mesajlara karşı dikkatli olunması gerekliliğinden söz etmektedir (Holly, 1990, 58). Dil öğretimi, kültür aktarımının en önemli aracı ve ilk basamağıdır. Küresel rekabetin en yoğun ve acımasız olarak yaşandığı 21. yüzyılda emperyalist politikaları uygulamanın en önemli basamağı, konuşulan dilin ülke sınırlarının dışına mümkün olduğunca geniş coğrafyalara yayılmasıdır.

Ders kitaplarında yer alan metinlerin, diyalogların, dinleme etkinliklerinin ve konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan serbest konuların sınıf ortamında anlamlı olabilmesi ve davranışa dönüşebilmesi, öğrencilerin anlam dünyasında kendisine yer bulabilmesine bağlıdır. Okulda öğrenilen bilgilerin günlük hayatta karşılığının olması, günlük yaşamla ve kültürel değerlerlerle desteklenmesi Türkiye gibi yabancı dil pratiğinin sınıf ortamı dışına taşınması çok sınırlı olan ülkeler için oldukça önemlidir. Bu noktada yabancı dil öğretmenlerinin etik sorumluluğu gerek ders kitabı seçiminde gerekse alıştırma etkinliklerinin uygulanmasında öğrencilerin ilgi, yetenek, geçmiş yaşantılarıyla ve kültürel değerleriyle uyumlu kaynakları tercih etmek olmalıdır. Çünkü dil yapılarının bağlam içerisinde öğrenciye sunulması, öğretimin etkililiği, kalıcılığı ve işlevselliği açısından son derece önemli olup oluşturulacak bağlamın öğrencilerin anlam dünyasına hitap etmesi gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 hazırlık sınıflarında okutulmak üzere İngilizce ders kitabı hazırlatılması, ders kitaplarının seçiminde yaşanan karışıklığı ortadan kaldırma açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Kitapların okullara öğretim yılı başladıktan sonra ulaşması ve özel yayınevlerinin kitaplarıyla rekabet edecek ölçüde nitelikli olmaması gibi ilk yıla özgü sorunların yaşanmasına karşın, oldukça düşük maliyetle öğrencilere sunulması, Türkiye kültürüne özgü örnek ve okuma parçalarının yer alması gibi oldukça önemli sayılabilecek olumlu özelliklere sahiptir. Yabancı dil öğretmenlerinin yardımcı kaynak seçiminde de aynı titizliği göstermeleri gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminin bağlam içerisinde gerçekleşmesinin gerekliliğini vurgulayan Nunan (1998, 104), organik yaklaşım olarak nitelediği metodun özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

a. Dil öğrenimini seçenekler demeti olarak sunmak,

b. Öğrencilere dil bilgisi bağlam ilişkisini gerçek ortamlarda keşfedeceği imkânları sunmak,

c. Yapı-işlev ilişkisinin net olarak anlaşılabileceği dil öğretim yollarını göstermek,

d. Öğrencileri dilin aktif kullanıcıları ve yorumlayıcıları olmaya teşvik etmek.

Yabancı dil öğretmenlerinin dil yeterlikleri ile dili kullanma deneyimlerinin düzeyi, sınıfta gerçekleştirilen dil öğretiminin niteliği ile yakından ilgilidir. Ülkemizde de yabancı dil öğretecek kişilerde aranan ilk şart alanında yüksek öğrenim görmüş olmaktır. Ancak son yıllarda yabancı dil öğretmenliği branşında yeterli sayıda öğretmen bulunmadığından, yabancı dil öğretmeni olmamasına rağmen yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan kişiler de yabancı dil öğretmenliği yapabilmektedirler. Bununla birlikte mevcut sistemde yabancı dil öğretmeni olarak yetişmiş olan kişilerin alanlarında ne kadar yeterli olduklarına ve mesleki gelişme olanaklarına ilişkin çarpıcı noktalar bulunmaktadır. Enginarlar'ın (2003, 68-69) ifadesine göre ülkemizde çalışmakta olan yabancı dil öğretmenlerinin çoğu ilk ve ortaöğretim yaşamları süresince;

- ana dili, öğretilen yabancı dil olan öğretmenlerden ders almamışlar,
- yabancı dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeye hiç gitmemişler,
- iletişim gereksinimleri veya fırsatları olmadığı için sınıf dışında yabancı dili kullanmamışlar,
- alt yazılar olmaksızın yabancı dilde film seyretmemişler,
- yabancı dilde yayımlanan bir dergi veya gazeteyi sürekli okuma alışkanlığını edinmemişlerdir.

Konuya ilişkin diğer bir sorun ise öğretimde kullanılan metotların nitelikli bir yabancı dil öğretimi sağlamakta yetersiz kalmasıdır. Türk eğitim sisteminde klasik sınavların ağırlıkta olması, değerlendirmeyi daha somut ve nesnel yapmak ihtiyacı öğretimde dil bilgisi konularına ağırlık vermeyi teşvik eder durumdadır. Bu yüzden daha çok yazılı anlatıma önem verilmekte, en az yazılı anlatım kadar önemli olan okuma, dinleme ve konuşma becerileri geri planda kalmaktadır. Ayrıca, konuşma becerilerini geliştirebilmek için öğrencilerin sınıf ortamında yabancı dil kullanmaya teşvik edilmeleri, ana dil kullanmanın sınırlanması önerilmesine rağmen, öğretmenler tarafından ana dil bir öğretim aracı olarak sıkça kullanılmaktadır (Enginarlar, 2003, 69).

4. Öğretmen – öğrenci ilişkisi

Modern dönemde bilgi sağlamak olan geleneksel öğretmen rolü, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine yardımcı olan şekline dönüşmekte; pasif olarak sıralarında oturan ve öğretmeni bekleyen öğrenci rolü ise uygun bir grup içinde farklı görevler almaya istekli, ve özel araçlar kullanarak araştırma ve uygulama yapabilen bir anlayışa doğru kaymaktadır (Arslantaş, 2003, 48).

Öğretmen–öğrenci etkileşimi her türlü öğrenmede öğrenciyi motive eden en önemli faktörlerden biridir. Dil öğretiminde dil bilgisi kuralları ve dilin temel yapıları öğretildikten sonra bunları gerçek hayatta veya iletişim kurmak amacıyla sınıf ortamında kullanmak, öğretimin etkili olup olmadığını gösteren bir uygulama olarak değerlendirmek mümkündür. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, sınıfta yapılan hataların öğrenciyi rencide edecek şekilde kullanılmayacağı, yanlış ve eksik kurulan cümlelerin motivasyonu bozacak şekilde ani bir şekilde düzeltilmeyeceği bir sınıf ortamının oluşturulması mevcut endişe kaynaklarını yok edebilir. Öğretmenin mesleki sorumluluğu, etik ilkelere uymak ve öğrenciyi öğrenme ortamından uzaklaştıracak her türlü davranıştan kaçınmak olmalıdır. Sorulara cevap vermeye istekli fakat hata yapmaktan korkan ve hatalarının arkadaşları tarafından alay konusu yapılmasından çekinen bir öğrenciyi, hatalı dahi olsa konuşmaya

cesaretlendiren, diğer öğrencilere de hatalardan ders çıkarmayı öğreten bir öğretmen, öğrencileri ders ortamına katarak öğrenmeyi sağladığı için etik açıdan da ilkeli davranmış olacaktır.

Özellikle telaffuzu zor kelimelerin söylenmesinde bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bazı harflerin ve kelimelerin telaffuzunda zorlanan öğrencilerin derse katılımını sağlamak için rahat, güvenli ve endişeden uzak bir ders atmosferinin oluşturulması gerekmektedir. Her yaş grubuna hitap edecek şekilde oyun alıştırmalarına başvurulması ve hatanın kişiselleştirilmesinin önüne geçmek için takma isimler kullanmak suretiyle hatanın da gerçek şahsiyetten arındırılması gibi farklı etkinlikler, öğretmen-öğrenci ilişkisini aksatabilecek sorunların oluşmasının önüne geçebilir. Öğretmenin etik açıdan sınıf içindeki görevi öğrencilerin rahat, güvenli ve hata yapmanın öğrenme sayıldığı bir ortam sağlamak olmalıdır.

5. Değerlendirme süreci

Öğretim etkinliğinin başında belirtilen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını veya hangi ölçüde ulaşıldığını anlamaya yarayan değerlendirme süreci, dil öğretiminde özellikle konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde endişe kaynağı olabilmektedir. Mevcut test uygulamalarının belli bir süre içerisindeki bilgileri ve öğrenme durumunu değerlendirmeyi hedeflediğini belirten Rand (1997, 48) sınav korkusu olan öğrencilerde korkuya ve endişeye yol açtığını belirtmektedir. Dil öğrenme etkinliğinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen test etme sürecinde (Wharton, 1998, 128) sorulan soruların açık ve net olması, çok sayıda ve kısa cevaplı soruların tercih edilmesi, sözel ve yazılı olarak cümle üretilmesi gereken konuşma ve yazma gibi beceri değerlendirilmesinde öğrencinin konu bilgisi olan alanlarda cümle kurmasının ve iletişime geçmesinin beklenmesi stres ve endişe kaynaklarının yok edilmesinde önemlidir. Bazı problemli seslerin ve birleşik yapıların ana dili İngilizce olan insanların öğrendiği gibi ana dili İngilizce olmayanların da öğrenebileceğini savunan Gersten ve Geva, (2003, 44-49) telaffuz zorluğu çekilen noktalarda öğretmenin tolerans gelişliği oldukça fazla olması gerekliliğinden söz etmektedir.

Değerlendirme sürecini, belli bir zaman ve konuya dayalı yapmak yerine süreç boyunca ve değişik konulara dayalı uygulamak hem daha etkili hem de öğrenci motivasyonu açısından isabetli olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin taşıdığı endişelerin temelinde etnik yapıdan, önceki dil deneyiminden, bireysel özelliklerden ve sınıf içi ders işlenişinden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Öğretmenin ders işleniş sürecinde özel alanlara müdahale edecek şekilde bilgi, etnik yapı ve gelir düzeyi açısından veya fiziki özellikleri ile cinsiyetleri açısından öğrencilere farklı davranması etik olarak yanlış bir yaklaşımdır. Sınıf içerisinde öğrenci başarısının önünde engel olarak duran gerek öğretmenin kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan, gerekse ders işleniş süreci, ders materyalleri veya diğer öğrencilerin neden olduğu endişe kaynaklarının ortadan kaldırılması yasal bir zorunluluk olarak kabul edilmeyebilir, fakat öğretmenin en temel etik sorumluluğudur.

Değerlendirme sürecinde etik ilkelerin rehberliğinde gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi sonunda öğrencilerde gözlenmesi gereken bazı davranışlar mevcuttur. Öğretimin etkililiğini ve hedeflerin gerçekleştirilme oranını anlamak açısından öğrenciler gözlemlendiğinde, iyi ve başarılı kabul edilen öğrencilerin hem bilgi hem de öğrenmeye yönelik yeni anlayış kazanmaları açısından değişime uğradıkları görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde iyi ve başarılı kabul edilen öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran bazı özellikler mevcuttur. Başarılı öğrenciler (Nunan, 1995, 19):

- Kendi öğrenme yöntemlerini belirlerler,
- Dil hakkındaki bilgilerini organize ederler,

- Dil öğrenirken yaratıcı zekâlarını kullanırlar,
- Sınıf içinde ve dışında, öğrendiklerini kullanarak örnek cümleler kurabilirler,
- Öğrendiği kelimeleri, yapıları, deyimleri, jest ve mimikleri birlikte kullanırlar,
- Hatalardan ders çıkarır ve öğrenme sürecine dönüştürmesini bilirler,
- Öğrendiği zamanları ve yapıları bütün olarak düşünebilir ve örnekler üretebilirler,
- Diyalog oluşturabilir, sözlüğe gereksinim duymadan bağlam içerisinden kelimelerin anlamını tahmin edebilirler,
- Farklı bağlamlara uygun cevaplar verebilir ve konuşma becerisini kullanmaktan çekinmezler.

Başarılı öğrencilere atfedilen yukarıdaki özellikler, etkili ve etik bir dil öğretimiyle gerçekleştirilebilir. Bu süreçte öğretmenin rolü, bu özelliklere sahip öğrencilerin yetişmesine olanak sağlayacak ortamları hazırlamak, onları yönlendirmek ve gizil güçlerini harekete geçirecek etkinliklere yer vermek olmalıdır. Sadece kuralların ve yöntemlerin uygulanmasından öte, etik ilkelerin içselleştirilmesi bu süreci daha kolay ve hızlı hale getirecektir.

Sonuç

Postmodern bir dönemde yaşadığımız varsayılan günümüz dünyasında, teknolojik gelişmeler, maddi üretim süreçleri ve dolayısıyla bilgi üretim süreçleri sınır tanımaksızın insanları yönlendirmektedir. Kapitalist bir eğitim süreci sonunda insan üretime en fazla katkı sağlamak üzere piyasaya sunulan malları almaya şartlandırılmıştır. İnsanlara ne yapması gerektiğini söyleyen büyük kurumlar güvenilirliğini yitirmiş, mutlak ve evrensel olan bütüncül bir ahlaki kurum bulunmamaktadır. Böyle bir çağda etik, neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda insanları bilgilendiren, insan davranışlarını etkileyen ve kontrol eden ahlak ilkeleri olarak tanımlanmakta ve toplumsal ilişkilerin bulunduğu her yerde insanları daha iyiye, daha güzele ve daha insani olana doğru yönlendirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde etik, yöntem ve teknikler çerçevesinde etkili bir dil öğretimini, kültürel emperyalizmin dil aracılığıyla gerçekleştirmek istediklerinin farkında olarak öğrencilerin bilişsel yönlerine hitap edecek kalıcı bir öğrenmeyi, sınıf ortamında dil öğretimin olumsuz etkileyen her türlü endişe kaynaklarını ve ön yargıları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

Yabancı dil öğretiminde, etkili ve kalıcı bir öğrenmenin önünde engel olarak duran ön yargıların ve endişe kaynaklarının sebepleri şöyle sıralanabilir:

1. Kendine güveni olmayan, yarışmacı ortamları sevmeyen motivasyonu düşük öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri tarafından diğer öğrencilerle kıyaslanması.

2. Kısa bir süre içerisinde dil öğrenileceğine ve kusursuz konuşma becerisi kazanılacağına dair yanlış inanç.

3. Dil öğretiminin ana dile yapılan çevirilerden ve dil bilgisi kurallarından ibaret sayma.

4. Öğretmen tarafından sınıfta genel olarak ana dilin kullanılması ve konuşma hatalarının motivasyonu azaltacak şekilde anında düzeltilmesi.

5. Dersin büyük bir kısmında öğretmenin konuşması, sadece örnek çözmesi ve sınıf içi kontrolü zayıflattığı gerekçesiyle grup çalışmasını terk etmesi; öğrencilerin ise sessizce dersi dinleyen ve not tutan pasif konumda bulunması.

6. Sadece egemen kültürel yapıya ve etnik kökene hitap eden kaynakların ve konuların seçilmesi.

7. Mevcut dil bilgisini ölçen, az sayıda ve uzun cevaplarla değerlendirme yapılması.

8. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde standart cevapların beklenmesi; dili kullanma becerisinden çok konu bilgisinin önemsenmesi.

Öğrenci haklarının öğretmenin etik sorumluluğu olduğu benimsenen bir sınıf ortamında yapılması gerekenler şöyle sıralanabilir:

1. Yabancı dil öğrenimiyle ilgili gerçek olmayan inanç ve düşünceler öğretmen tarafından doğru bilgilerle düzeltilmelidir.

2. Resimler, özel hazırlanmış kartlar ve teknolojik donanım(CD, kaset-çalar)aracılığıyla farklı ve zengin öğrenme ortamları oluşturularak motivasyon arttırılmalıdır.

3. Grup çalışması yapılarak sınıf içi etkileşim arttırılmalı, hataların kişiselleştirilmesinin önüne geçilecek etkinliklere yer verilmelidir.

4. Çok sayıda, kısa cevaplı ve net sorularla öğrencilerin konu bilgisi olan alanlarda dil bilgisi ve dili kullanma becerisi ölçülmelidir.

5. Yabancı dil öğrenmenin önemi ve dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda belli aralıklarla rehberlik çalışması yapılmalıdır.

6. Dil öğrenme amacının iletişim kurmak olduğu, önemli olanın yabancı dildeki mesajın anlaşılması ve karşı tarafa cevap verilmesi olduğu öğrencilere kavratılmalıdır. Bu süreçte hata yapmak normal olduğu ve dil öğreniminin hata yaparak gerçekleştiği özellikle vurgulanmalıdır.

7. Özellikle yabancı dil öğretiminde öğretmenler öğrencilerin telaffuz-konuşma hatalarına karşı toleranslı olmalı, onları derse aktif katılıma cesaretlendirecek doğrular aramalı, duyuşsal alana hitap etmeli, her türlü başarısızlık durumunda bile önemli olduklarını hissettirmeli, onlara isimleriyle hitap etmeli ve en önemlisi öğrencilerle empati kurabilmelidir.

Yabancı dil öğretiminin günümüz dünyasında önemi düşünüldüğünde, nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmek için etik standartların belirlenmesi ve etik kurallara uyulmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Yabancı dil derslerinin müfredat programlarındaki ağırlığı göz önüne alındığında, dil öğretiminde hedeflere ulaşılamaması çok sayıda ders saatinin boşa geçirildiği anlamına gelmektedir. Bu durumu dikkate alarak yabancı dil öğretim politikalarının çağdaş yöntem ve yaklaşımların ışığında yeniden belirlenmesi zorunlu hale gelmektedir.

Ülke gerçekleri göz önünde bulundurularak bütün öğrencilere etkisiz bir şekilde dil öğretimi vermek yerine onlara dil bilmenin öneminden bahsederek motive etmek ve istekli hale getirmek yerinde olacaktır. İstekli ve kabiliyetli öğrencilerle dil öğretiminin gerçekleştirilmesi niteliği de arttıracaktır. Böylece yabancı dil öğrenen ve bu dil ile gelen kültür karşısında bilinçli olan; bu değerleri kişiliğinin güçlenmesine katkı sağlayacak, kültürünü zenginleştirecek ve evrensel kültürlerle bağ kurmasını kolaylaştıracak şekilde değerlendiren öğrenciler yetişebilir.

Kaynakça

Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları, *Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.

Arslantaş, H. (2003). *Yansıtıcı Öğretime Genel Bakış*. **Eğitim Araştırmaları***,* 12, 47-55.

Aydın, İ. (2002). *Yönetsel,* **Mesleki ve Örgütsel Etik,** Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Aydın, İ. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik***,* Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Bell, D. (2003). Theory and Methods in TEFL. (http://freud.citl.ohiou.edu/ethics/ materials.php?record=16 adresinden 31 Aralık 2003 tarihinde alınmıştır)

Brooks,N.(1960).*Language and Language Learning*. Harcourt Bracaid Company: USA.

Celce-Murcia, M. (1984). Interaction and Communication in the ESOL Classroom, *English Teaching Forum*, April, 2-7.

Cevizci, A. (2002). **Felsefe Sözlüğü**. Paradigma Yayınları: İstanbul.

Chastin, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice.* HBJ, Washingthon DC.

Crystal, D. (1998). Talking Shop. *ELT Journal*, 52(2), 146-153.

Demirel, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler,Yöntemler, Teknikler**, USEM Yayınları: Ankara.

Doğan, M. (1999). **Büyük Türkçe Sözlük**, İz Yayınları: İstanbul.

Dunn, R. (1990). Rita Dunn Answering Questions on Learning Style. *Educaional Leadership*, October, 15-18.

Enginarlar, H. (2003). **İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğretimi, Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları***,* Özel Okullar Derneği, İstanbul.

Ernestova, M. (1981). How to use Ready-Made Picture, *English Teaching Forum*, October, 278-283.

Gersten, G. ve Geva, E. (2003). Teaching Reading to Early Language Learners, *Educational Leadership*, 60(7), 44-49.

Hafernik, J. J., Messerschmitt, D. S. & Vandrick, S. (2003). Ethical Issues for ESL Faculty: *Social Justice In Practice*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, New Jersey.

Haynes, F. (2002). **Eğitimde Etik**. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Holly, D. (1990). *Culture and the Language Classroom*, (Edited by: Brian Harrison) Modern English Publication: Hong Kong.

Kanada Özel Okullar Birliği, (2003). http://www.ethicsusa.com adresinden 26 Kasım 2003 tarihinde alınmıştır.

Kıncal, R. Y. ve Işık, H. (2003). *Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler*. **Eğitim Araştırmaları**, 11, 54-58.

Mendes, E. (2003). What Empaty Can Do?, *Educational Leadership*, 61 (1), 56-59

Michel, A. (1993) **Feminizm**. Yeni Yüzyıl Kitaplığı, İletişim Yayınları.

Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*, International Book Distribution Ltd.: Trowbridge.

Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.

Öztürk, T. (1993). **2000'li Yıllarda Yabancı Dil öğretimi ve Türkiye**, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Öğretim Araştırma Uygulama Merkezi, İstanbul.

Peiper, A. (1999). **Etiğe Giriş**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Rand, W. (1997). Testing Deviant! Are you One Also? *English Teaching Forum*, April, 48-54.

Stewick, E. W. (1980). *A Way and Ways*. Newbury House Publishers: Massachusettes.

Yosef, E. B. (2003). Respectin Students' Cultural Literacy, *Educational Leadership*, 61(2), 80-83.

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Enviroment: What Does Language Anxiety Research Suggest?, *The Modern Language Journal*, (75), 426-434.

Wareing, S. ve Thomas, L. (1999). *Language, Society and Power*. TJ International Ltd.: London.

Wharton, S. (1998). Teaching Language Testing on a Pre-service TEFL Course. *ELT Journal*, 52(2), 127-131.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.

TEACHINGFOREIGNLANGUAGEANDETHICS

EnginASLANARGUN*

Hilmi SÜNGÜ**

Abstract

The ethics in language learning means providing education which is based on language teaching methodology. It is aimed to decrease the degree of anxiety either caused by the teachers' behaviours, learners' expectations or biases related with language learning. Depending on the ethical standards, the roles of the teacher are addressing the cognitive domains of the students in order to provide a better learning atmosphere better and removing the biases which demotivate students. Moreover, it is important for teacher to recognize the values of both cultures, to appreciate the target language culture as a kind of richness, but to be aware of the ideas concerning cultural imperialism that is conveyed with language teaching. Teacher must be considered as a factor that makes use of cultural values to enrich the learning environment rather than imposing it to students native culture. Language teaching that is based on ethical codes is assumed to be more effective, cognitive, humanistic and anxiety free learning enviroment in the schools.

Key Words: Foreign language teaching, ethics

İLKÖĞRETİMOKULLARINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİAÇISINDANOLMASIGEREKEN DONANIMVEİNSANKAYNAKLARI

Pelin İSKENDER*

Emine ALTUNAYŞAM**

Özet

Bu çalışma ile ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde, donanım ve insan kaynaklarının neler olması gerektiği hakkındaki ilköğretim okul müdürü ve İl Millî Eğitim müfettişlerinin görüş ve düşüncelerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik gerek donanım gerekse insan kaynakları ile ilgili sorun ve eksikleri tespit etmek ve çözüm önerileri getirmektir. Bu araştırmada, Samsun ve Amasya illerinde toplam 244 okul müdürü ve 30 İl Millî Eğitim müfettişine yöneltilen "İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi açısından olması gereken donanım ve insan kaynakları neler olmalıdır?" açık uçlu sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda çıkarılan sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda okullarda insan kaynakları ve donanım bakımından birtakım eksikliklerin olduğu görülmüş ve çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler öğretimi, öğretmenlik mesleği, Sosyal Bilgiler dersi

Giriş

Sosyal bilgiler, insanı ve yaşamı konu aldığı için çeşitli bilim adamları tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Çünkü sosyal bilgiler, disiplinlerarası ve çok disiplinli bir alandır. Ancak iki temel ayırıcı özelliği vardır. Bunlar vatandaş yeterliklerini kazandırmak için oluşu ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oluşudur (Doğanay, 2003, 16). Sosyal bilimler alanında önemli bir uzman olan Sönmez sosyal bilgileri, "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlamaktadır (Sönmez, 1999, 17). Yine sosyal bilimler ile ilgili çalışmaları bulunan Erden'e göre "sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır" (Erden, tarihsiz, 8). Sosyal bilgiler eğitimi alanında uluslararası en önemli kuruluşlardan biri olan ve bu konuda bir çok çalışmalarda bulunan ABD Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies), sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı

içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilimlerin temel amacı birbirine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (Doğanay, 2003, 16).

Bu anlamda sosyal bilgilerin genel amacı, demokratik ve çağdaş bir toplum için etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Sosyal bilgiler öğretimi ile bireyin demokratik tutum ve değerlere sahip, problem çözme ve karar alma becerileriyle donanmış, üretken ve katılımcı olması hedeflenir. Böylesi önemli bir misyonu olan sosyal bilgiler öğretimi dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de en sorunlu alanlardan biridir. Bu sorunlar programın tanım ve yapısından, genel ve özel amaçlarına, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden öğretim materyal ve teknolojilerine ve değerlendirmeye, her türlü donanım ve insan kaynaklarına kadar, öğretim programının tüm öğeleriyle ilgilidir (Öztürk, 2002, 1).

Yöntem

Araştırmanın evrenini, Samsun ve Amasya illeri ile ilçelerindeki ilköğretim okulu müdürleri ile İl Millî Eğitim müfettişleri oluşmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşıldığı için örneklem seçme yoluna gidilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, ilköğretim okul müdürlerine ve İl Millî Eğitim müfettişlerine yöneltilen “İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi açısından olması gereken donanım ve insan kaynakları neler olmalıdır?” açık uçlu sorusuna verilen cevaplarla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış anket formuna, okul müdürlerinin ve İl Millî Eğitim müfettişlerinin verdikleri yanıtlar, içerik analizinde detaylı olarak alt gruplara ayrılmıştır. İlköğretim okul müdürleri ve İl Millî Eğitim müfettişlerinin ilköğretim okullarındaki insan kaynakları ve donanım ile ilgili görüşleri tablolaştırılarak, frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretiminde gerekli olan donanım ve insan kaynaklarına ilişkin, İl Millî Eğitim müfettişleri ile ilköğretim okulu müdürlerine yöneltilen “İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler öğretimi açısından olması gereken donanım ve insan kaynakları neler olmalıdır?” açık uçlu sorusuna verilen cevaplardan çıkan görüşlerden yararlanılarak iki farklı tablo oluşturulmuştur. Aşağıda Tablo 1’de İl Millî Eğitim müfettişlerinin üzerinde durduğu konular ve bu konuya kaç müfettişin değindiği yer almaktadır. Tablo 2 de ise ilköğretim okulu müdürlerinin üzerinde durduğu konular ile bu konuya kaç ilköğretim müdürünün değindiği belirtilmektedir.

Tablo 1. İl Millî Eğitim Müfettişlerinin En Çok Üzerinde Durduğu Konular ve Sayısal Dağılımları

Tablo 2. İlköğretim Okul Müdürlerinin En Çok Üzerinde Durduğu Konular ve Sayısal Dağılımları

Sonuç ve Öneriler

1. Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Oluşturulması: Derse yapılabilecek eklemelerin başında görsel-işitsel araçlardan yararlanma gelmektedir. Yalnızca anlatım yöntemleriyle bile dersini işlemeyi düşünen bir öğretmen görsel-işitsel araçlar yardımıyla öğretimini zenginleştirebilir. Ancak derste kullanılacak araçlardan gerekli yararın sağlanması, uygun aracın, uygun zamanda, uygun yerde ve uygun bir biçimde kullanılmasına bağlıdır (Küçükahmet, 2001, 136).

Sosyal Bilgiler zümre başkanı veya öğretmeninin sorumluluğunda okulda bulunan tüm harita, levha, coğrafya ve tarih atlası, yardımcı kitaplar, ansiklopediler, ders kitapları, görsel-işitsel araçlar (bilgisayar, CD, tepegöz, slayt projeksiyon makinesi, eğitim setleri, konu ile ilgili kasetler, eğitici filimler vb.) ile Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan bütün araç-gereçler, oluşturulacak olan bir laboratuvarda toplanmalıdır. Göstermiştir ki öğretmenler ders anlatımında bilişim teknolojisinden yararlanmak istemektedirler. Fakat çoğu okulun bu tür imkanları istenilen ölçüde değildir. Oysaki bilişim teknolojisine eğitimde yer verilmesi öğretimin kalitesini daha da arttıracaktır.

2. Kütüphane ve Okuma Salonunun Gerekliliği: Kütüphaneler, bilgi toplumunun gereksinim duyduğu bilgi kaynaklarının toplanması, korunması ve sistematik bir şekilde hizmete sunulmasının en önemli merkezlerinden biridir. Dolayısıyla eğitim kurumlarını kütüphanelerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Kütüphane, eğitimin her aşamasında ve türünde onu tamamlayan en önemli unsurdur. Kütüphanelerin kullanımıyla öğrencilerde okuma, düşünme, bilgi arama, beceri geliştirme gibi yetenekler gelişir. Sosyal bilgiler öğretimi bakımından bir ilköğretim okulunda zengin bir kütüphanenin ve rahat çalışma ortamı bulabileceği okuma salonunun bulunması son derece önemlidir. Öğle arası tatilde tüm öğrencilerin kütüphaneden ve okuma salonundan yararlanmaları sağlanmalıdır.

3. Yerel Yönetimlerden Her Türlü Desteğin Alınması: Eğitimde yerelleşme, gelişmiş ülkelerde her geçen gün daha da artmaktadır. Çünkü eğitimle ilgili sorunların yerinde belirlenip çözülmesi ve bu anlamda yerel toplum temsilcilerinin güçlendirilerek desteğinin sağlanması son derece önemlidir. Böylece çevre kaynakları okula yönlendirilecek, toplumun desteği alınacak ve okulla toplum arasında işbirliği sağlanmış olacaktır. Gerek büyük şehir ve ilçe belediyelerinin gerekse İl Özel İdarelerinin çeşitli kanunlarla belirlenmiş eğitim ve kültürel faaliyetlerle ilgili bazı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Özellikle çevre sağlığının korunmasını sağlamak, yeşil sahalar, parklar ve bahçeler yapmak, sosyal ve kültürel hizmetleri yerine getirmek, spor, dinlenme, eğlence ve benzeri yerler yapmak, yaptırmak, işletmek veya işlettirmek bunların başında gelmektedir. Gerek il gerekse ilçe belediyelerinin görevleri arasında aynı zamanda eski eserleri korumak, kütüphane ve kültür merkezleri kurmak, meslekî kurslar açmak gibi etkinlikler de yer almaktadır. Yine 1930 tarihli ve 1580 sayılı “Belediyeler Kanunu”na göre halk için kütüphane ve okuma salonları açmak, belediye tiyatrosu, sineması, halk müzeleri, hayvanat ve nebatat bahçeleri yapmak ve idare etmek ve yaptırıp işletmek, belediye idaresinin muhtaç olduğu meslekler erbabı yetiştirmek üzere kurslar, dersler, gece ve hafta tatili günü dershaneleri, çırak ve ev kadını mektepleri açmak ve idare etmek gibi eğitim sorumlulukları da vardır. 0-6 yaş öncesi çocuklar için eğitim ve bakım etkinliklerinin düzenlenmesi, okuma-yazma kurslarının açılması, bayanlar için biçki, dikiş, nakış, halıcılık gibi el sanatları kurslarının açılması da önemli hizmetler içindedir. Kısacası belediyelerin halka yönelik eğitim hizmetleri, örgün eğitim ve öğretime yönelik hizmetleri, kültür ve sanat alanındaki hizmetleri ve personele verilen hizmet içi eğitim gibi eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Aynı şekilde İl Özel İdarelerinin de eğitime ilişkin görevleri vardır. Özellikle Mili Eğitim Bakanlığının bilgisi ve denetiminde meslek kursları, yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açmak; okul öncesi eğitim, özel eğitime muhtaç çocuklar için eğitim, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile dengi meslek okullarının arsa ve binalarını temin etmek, yapım, bakım, onarım ve donanımını sağlamak; öğrenci yurtları yapmak, işletmek, muhtaç öğrencilere yardımcı olmak, karşılıklı veya karşılıksız burs vermek, zorunlu temel

eğitim öğrencilerinin okullara taşınmasına yardımcı olmak, bu konuda mahallî idarelerle işbirliği yapmak gibi görevlerdir.

4. Çevre ve Kurum Gezilerinin Yapılabilmesi İçin İmkân Sağlanması: Planlı ve düzenli bir şekilde yapılacak olan çevre ve kurum gezileri gibi eğitim etkinlikleri, okul ve sınıf içi çalışmalarını tamamlayarak daha etkili hale getirir. Bundan dolayı geziler, bir ünitenin başında öğrencileri öğrenmeye güdülemek, araştırmaya yönlendirmek, birinci elden kaynak toplamak, sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan kaynaklara ulaşmak ve bunları doğal ortamında incelemek gibi amaçlarla düzenlenir (Erden,tarihsiz :164). Öğrencilerin ders programının içeriğine uygun olarak bu tür gezilerin yapması onlara, çevrelerini daha iyi tanıyarak gözlem yapma becerisi sağladığı gibi çevrelerine karşı duyarlı olmalarını da sağlayacaktır. Aynı zamanda görerek ve yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olacağı için daha kalıcı ve etkileyici olur, okul-çevre ilişkisini geliştirir. Bu sayede öğrenci kapalı kapılar ardında teorik bilgilerle olayları öğrenmekten uzaklaşmış olur. Bu geziler yapılmadan önce, öğrencilere etkili rehberlik yapmak ve gezinin amacına en iyi şekilde hizmet etmek için ön bir hazırlık yapılmalı, gidilecek yer hakkında bilgi edinilmelidir.

5. Öğretmenlere Hizmet İçi Seminerlerin Verilmesi: Çağımıza damgasını vuran bilgi ve teknolojideki gelişmeler, eğitim kurumları ve öğretmenleri bu alanındaki gelişmeleri takip etmeye zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim kurumları ve öğretmenlerin bu gelişmelerin dışında yada gerisinde kalması düşünülemez. Özellikle öğretmenler, eğitimin yürütülmesinde en başta gelen unsurlardan olduklarına göre onların en iyi şekilde yetiştirilmesi bir zorunluluktur. Gerek öğretmen eğitiminde gerekse eğitim kurumlarındaki yeterlilik, zamanla gelişip çeşitlenmektedir. Yakın zamana kadar çok sıkça kullanılan bir öğretim metodu günümüzde önemini yitirebilmektedir. Örneğin öğrenci merkezli eğitimden kısa süre öncesine kadar pek bahsedilmezken veya uygulanmazken, bugün bu teknik sıkça uygulanmakta ve bu durum geleneksel öğretmen modelini değişmeye zorlamaktadır. Değişen toplumsal yapı ve eğilimler öğretmenden beklentileri de etkilemektedir. Yeni beklentilerin gerektirdiği rollerin yerine getirilebilmesi, onun sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların değişim dinamiklerine uygun şekilde zenginleşmesine bağlıdır. Bu nedenle her geçen gün farklılaşan ve gelişen bireysel ve toplumsal gereksinmelerin göz ardı edilmemesi için mutlaka öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.

6. Öğretmenlerin Formasyon Alması: Her kurumda işin gerektirdiği niteliklere sahip elemanların bulunması son derece önemlidir. Konu eğitim olunca bunun önemi daha da artmaktadır. Yeterlilik yönünden işin gerektirdiği vasıfları taşımayan bir öğretmen, Millî Eğitimin amaçları ve etkinliği yönünden de büyük bir engel teşkil etmektedir. Millî Eğitim sistemimizde sosyal bilgiler öğretmeni olabilmek için Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun olmak ve ÖSYM'nin gerçekleştirmiş olduğu Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan yeterli puanı almış olmak gerekmektedir. Zaman zaman Fen-Edebiyat fakültelerinin Tarih ve Coğrafya bölümlerinden mezun olan öğrencilerin de formasyon aldıktan sonra atandıkları da uygulamalar arasında görülmüştür. Dolayısıyla meslekte yeterlilik için formasyon almış olmak, hele de günümüz bilgi toplumunda şarttır.

7. Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Dersine Yönelik Her Türlü Yenilikleri ve Gelişmeleri Takip Etmesi: 21. yüzyılda bireyler ve toplumlar çok hızlı bir değişim ve gelişim süreci içerisindedirler. Çağımızda gelişmiş toplumları diğerlerinden ayıran en önemli faktörlerin başında bilgiye ulaşmada izlenilen yollar gelmektedir. Gelişmiş toplumlarda en kolay, en ucuz, en güvenilir şekilde bilgiye ulaşılabilmek için her türlü imkanlardan yararlanılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri de derslerine yönelik her türlü yenilik ve gelişmeleri takip etmeli, öğrencilerini de bu bilgi ve teknolojiden en iyi şekilde yararlanabilecekleri şekilde, nitelikli insanlar olarak yetiştirmelidirler. Bunun için de sosyal bilgiler öğretimine yönelik dergiler, kitaplar, yayınlar ve günlük basın takip edilmelidir. Okulun en az bir dergiye abone olması sağlanmalı, konular tek bir kaynaktan değil farklı kaynaklardan farklı bakış açılarıyla anlatılıp değerlendirilmelidir. Bunlar yapılırken de sosyal bilgiler öğretmeni, öğrenciye okumayı ve araştırmayı sevdirip, ders anlatan kişi değil rehberlik yapan kişi konumunda olmalıdır. Kendini geliştirme

adına, gelişmeleri ve değişiklikleri daha iyi takip edebilmek için alanı ile ilgili konferans, panel vb. etkinliklere katılmalıdır.

8. Ölçme ve Değerlendirmenin Yerinde ve Etkili Olarak Kullanılması:

Ölçme herhangi bir niteliği gözleyip, gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak yargı çıkartma işlemidir (Turgut, 1984, 28). Her ikisi de öğretim sürecini oluşturan temel unsurlardandır. Değerlendirmede temel amaç öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerinin saptanması ve başarı düzeyinin sınıflandırılmasıdır. Bu sayede öğretim faaliyetlerindeki aksaklıklar saptanarak bunları düzeltmek için önlemler alma yoluna gidilebilir. Bundan dolayı sınav yapılacağı zaman öncelikle sınavın amacı saptanarak, sınavda yoklanacak hedef davranışlar önceden belirlenmelidir.

Öğrenciyi sınavda düşünmeye sevk edici sorular yöneltilmelidir. Geleneksel sınıf sisteminde öğrenciye bilgi, sınıf ortamında ezberletilir, daha sonra sınavda öğrenciden bu bilgiler olduğu gibi istenirdi. Oysa son zamanlarda, öğrenciyi düşünmeye sevk etmek amacıyla daha farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Öğrenciye temel kavramlar verilerek, onların bireysel deneyimlerinden anlam oluşturarak, sonuçlar çıkartması hedeflenmektedir.

9. Zümre Öğretmenlerinin Birbirleriyle ve Meslektaşlarıyla Sık Sık Bilgi Alış-Verişinde Bulunması: Okullarda öğretmenler her dönem başında zümre toplantısı yapmaktadırlar. Bundaki amaç, okulda okutulan sosyal bilgiler dersinin, işlenişi sırasında uygulanacak metot ve tekniklerde, ölçme ve değerlendirmede, başvurulacak kaynaklarda, kullanılacak araç ve gereçlerde, ünitelendirilmiş yıllık planların yapılıp uygulanması vb… konularda görüş alış-verişinde bulunarak; birikim ve tecrübelerin karşılıklı paylaşılması, uygulamada karşılaşılan güçlük ve problemlerin beraberce giderilmesi gibi konularda birlikteliği sağlamaktır. Dolayısıyla bu toplantılarda branştaki problemler tartışılıp, değişen ve gelişen yöntem ve bilgiler konusunda zümre öğretmenleri, birbirlerini aydınlatıcı fikirler ileri sürerek bilgi alış-verişinde bulunup, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanırlar. Böylece branşlarında daha iyiyi yakalamaya çalışarak öğrencilerine de daha yararlı olmayı hedeflerler.

Bu toplantılarda önce, bir önceki zümre toplantısında alınan kararlar gözden geçirilir. Hangi hedeflere ulaşıldığı, bazı kararların uygulanması sırasında ne gibi güçlüklerle karşılaşıldığı, aksaklıkların neler olduğu ve nasıl giderilebileceği konuları konuşulup bir karara bağlanır. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde, eğitim ve öğretimin daha planlı ve verimli yapılmasında, hedeflerin belirlenip gerçekleştirilmesinde son derece önemli olan bu toplantılar, daha da genişletilerek zaman zaman bazı il ve ilçelerin genelinde yer alan okullardaki zümre öğretmenlerinin bir araya gelmeleriyle çok daha verimli hale gelmekte, yeni ve değişik fikirlerin ortaya çıkmasında ve problemlerin halledilmesinde oldukça önemli yer tutmaktadır.

10. Eleştiriye Açık Olunması: Her şeyin hızla gelişip değiştiği eğitim alanında daha iyiye, doğruya ve güzele ulaşmak için öğretmen gerçek ve doğru bilgiyi araştırmalı, olayların nedenlerini sorgulayabilmeli, soyut ve yaratıcı düşünebilip, bunu öğrencilerine vermelidir. Bütün bunları gerçekleştirebilmek için de eleştirel düşünebilmelidir. Tabi ki bu eleştirileri yaparken yapıcı olmak ve aynı zamanda yapılan eleştirileri de dikkate almak gerekir. Eleştiriler, meslek disiplinini ve etik anlayışı bozucu şekilde olmamalıdır.

Eğitimde “her şeyi ben bilirim” tavrıyla hareket etmek, gelişmelere ve eleştirilere kapalı kalmak uzun vadede sosyal yaşantıya da zararlı olacaktır. Çünkü eğitimciler olarak bizim ham maddemiz öğrencilerimizdir. Öğrencilerin, verilen her şeyi tartışmasız kabul ettiği bir eğitim anlayışı, eksiklerle dolu olduğu kadar değersizdir de. Eğitimciler olarak bizler eleştiriye açık olmalıyız ki öğrencilerimize de kendilerini geliştirebilmeleri için bu bilinci kazandırabilelim. Hazır bilgileri tekrar tekrar herhangi bir şey

katmaksızın ve eleştiriye kapalı olarak öğrencilere aktarmak ne bizi ne öğrencilerimizi ne de toplumumuzu daha iyiye ve doğruya götürür. Aynı kısır döngü içerisinde sıkışıp kalırız. Eleştirel düşüncenin verilmediği bir öğrencide, özgür ve bilimsel düşünme gücü, araştırıcı, sorgulayıcı ve bilimsel yönden kuşkucu olma özellikleri de bulunmayacaktır. Bu da bilimsel yönden bir gelişmeye olanak tanımaz.

11. Mesleğinde ve Branşında İddialı ve İdealist Olmak: Her zaman gelişmekte ve kendini yenilemekte olan öğretmenlik mesleğinin tecrübe ile devam ettirilemeyeceği muhakkaktır. Tecrübelerin de günün şartlarına göre yenilenmesi ve duruma uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Çünkü nesiller arasında farklılıklar bulunmaktadır. Branşında iddialı ve idealist öğretmenlerin, her alanda kendisini yenileyip geliştirmesi, çağdaş bilgilerle donanımlı olması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirirken de hizmet içi eğitim kurslarının yanı sıra çağın gereklerinden olan her türlü teknoloji araçlarından yararlanması ve gelişmelerden haberdar olması gerekir. Branşlarında, öğretim yöntemlerinde ve öğrencilerine yaklaşımlarında eski yöntem ve dar kalıplara sıkışıp kalmaktan kurtulmalı, aydınlanma ihtiyacı duyabilmelidir. Bunun içinde gelişmeleri yakından takip etmeli, ülke ve dünya sorunlarını ve ihtiyaçlarını bilmeli, meslektaşlarıyla her türlü meslekî diyaloga açık olmalıdır.

12. Sınıf Yönetimi ve Çocuk Gelişim Özelliklerini İyi Düzeyde Bilmek: Etkili bir eğitim ve iletişim için sınıf yönetimi son derece önemlidir. Sınıf yönetiminin çeşitli değişkenleri vardır. Bunlar öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Bunların hepsi eğitimi ve öğretimi etkileyen son derece önemli etkenlerdir. Ancak söz konusu değişkenlerin içinde, en belirleyici değişken öğretmendir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Ayrıca eğitim ortamının oluşturulması için gerekli psikolojik koşulların sağlanması ve fiziksel düzenlemelerin yapılması da öğretmenden beklenir (Aydın, 1998:16). Yakın zamana kadar alanına hakim olan öğretmen iyi ve etkili öğretmen olarak nitelendirilirken, bugün alana hakim olmanın, sınıfa hakim olabilmek için tek başına yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmen öncelikle öğrencinin gelişim özelliklerini, kişisel ve psikolojik gereksinimlerini bilmelidir. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf ortamında eğitimi destekleyici donanım ve koşulların hazır bulunuşluluğu sınıf yönetimiyle doğrudan ilişkilidir. Etkili bir sınıf yönetimi için güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin üretici etkinliklere yöneltilmesi, öğrencinin üzerinde bütünüyle denetim kurarak değil, öğrencilerin kendi kendini kontrol etme becerilerinin geliştirilmesine öncelik tanıma son derece önemlidir. Unutulmamalıdır ki öğrenci, büyük ölçüde anladığı ve kabul ettiği kurallara uymaya özen gösterir (Celep, 2002, 85). Yine etkili bir sınıf yönetimi için dersin amaçlarını esas alarak planlı derse girmek, zamanı en verimli şekilde kullanmak, sınıf kurallarını belirleyerek öğrenciye benimsetmek gerekir (Başar, 1999, 92).

13. Konunun Özelliğine Göre Zaman Zaman Olayları Yaşamış Olan Kişilerden ya da O Konunun Uzmanlarından Yararlanılması: Son yıllarda çoğu alanda olduğu gibi sosyal bilgiler dersinin öğretiminde de aktif öğrenme önem kazanmaya başlamıştır. Aktif öğrenme yöntemlerinden biri de sosyal bilgiler dersinin konusu içine giren olayları yaşamış yada konusunda uzman kişilerin okula veya sınıfa getirilerek onların görüş ve düşüncelerinden yararlanılmasıdır. Bu ortam içinde öğrenci aktif duruma getirilip, konuyla ilgili soru yöneltmeleri yada fikirlerini söylemeleri sağlanarak daha etkili bir öğrenme sağlanmış olacaktır. Konunun uzmanı olan kişiler öğrenciler için bir model teşkil edeceğinden, öğrencinin, daha önceden bilmediği veya eksik ya da yanlış bildiği bir konuda ilgisini uyanmasına hatta o alana kaymasına ve eğitim almasına da yardımcı olacaktır.

14. Sosyal Bilgiler Komisyonu Kurularak Çeşitli Proje Yarışmalarının Düzenlenmesi ve Bu Projelerin Kaynak Olarak Kullanılması: Öğretme-öğrenme süreci içerisinde, öğrenciler sık sık araştırma, proje oluşturma gibi etkinliklerle daha aktif duruma getirilmelidir. Öğrenci bu sayede yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı kazanır. Böylece zamanla öğrenciler, daha bilimsel düşünmeye başlayacak ve ilerideki dönemlerde akademik sorumluluk kazanmış olacaklardır. Projelerinin derste

kaynak olarak kullanılması kendilerine olan güvenin daha da artması ve çalışmalarının devamlılığına neden olacaktır. Öğrencilerin projelerde takım çalışmasına yönlendirilmesi ve bu konuda desteklenip gerekli ortamın hazırlanması bilimsel paylaşım becerisi kazandıracaktır. Öğrencilerin sorumluluk duygusu da bu sayede artmış olur ve yeni araştırmalar için öğrencileri heveslendirir.

15. Üniversiteler İle İlköğretim Okulları Arasındaki Bilgi Alış-verişinin Daha Sık ve İstenilen Düzeyde Olması: Okul-üniversite işbirliği azamî ölçüde sağlanabilmelidir. Öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları işbirliği içerisinde ortak çalışmalar, projeler, gezi vb. faaliyetleri birlikte yürütecek olursa öğretmen adayları eğitim ortamına daha iyi uyum sağlama olanağı bulacaktır. Aynı zamanda Eğitim Fakültelerindeki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi faaliyetler de öğretmen eğitiminin kalitesini önemli ölçüde arttırmaktadır. Bu tür uygulama derslerine daha çok önem verilerek okul-fakülte işbirliğinin istenilen düzeye getirilmesi eğitimin kalitesinin artmasında da etkili olacaktır.

16. Okullarda Teknik Elemanların Bulunması: Etkin öğretim için teknik gelişmeler öğretmenin hizmetine verilmelidir. En basit bir yazı tahtasından en gelişmiş bilgisayarlara kadar sayısız araç, öğretmene yardımcı olarak sunulmalıdır. Oysa bazı öğretmenlerin elindeki basit bir aracı bile kullanmaktan çekindiği gözlenmektedir. Bu çekingenliğin temel nedenlerinden biri şüphesiz ki öğretmenin o aracı kullanmasını bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Elinin altındaki bir aracın nasıl kullanılacağını, o aracın faydalarını ve sınırlılıklarını bilen bir öğretmen o araçtan yararlanma yollarını arayacaktır. O halde öncelikle öğretmenlere araçların tanıtımı yapılmalıdır. Bu nedenle de okullarda yer alacak olan teknik elemanlar bu açıdan son derece önemlidir (Küçükahmet, 2001, 136).

17. Ders Kitaplarının Yenilenmesi: Ders kitabının kitaplar içinde ayrı bir önemi vardır. Çünkü planlı eğitimde öğrenme ve öğretme süreçleri açısından ders kitabının değeri büyüktür. Bir kitabın ders kitabı olarak nitelendirilebilmesi için ilgili dersin programıyla örtüşmesi gerekir. Bu anlamda ders kitabı programın hedef ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya uygun bir araç demektir. Dolayısıyla ders kitabı bir çok aracın işlevini yerine getirme durumunda olan bir araçtır (Kılıç, 2003, 19).

Eğitimde bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanın her basamağında bir ders için hedef belirlenir. Hedef, eğitim programının ilk öğesini meydana getirir. Öğrenciye kazandırılması düşünülen nitelikler hedef ile belirlenir. Bu belirlenmediği takdirde, eğitimde istenmeyen bir durum olarak istenilenin dışında farklı yerlere ulaşılır.

İçerik ise hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir. Bu açıdan içerik, hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefî bilgiyle donanmış, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun, soyuttan somuta ve kendi içinde tutarlı olmalıdır (Sönmez, 2004, 110). Ders kitaplarında programın içeriği dışında ünite ve konular yer almaz. Bundan dolayı ders kitapları öğretmen ve öğrenciler için önemli bir kaynaktır. Bu kitaplarda gereksiz bilgi ve konular olmamalı, çağın değişen şartlarına ve ihtiyaçlarına göre hedefler doğrultusunda programlarda meydana gelen değişikliklere ve gelişmelere paralel olarak yenilenmelidir. Her geçen gün, bilimsel gelişmeler meydana gelmekte, önceden doğru olduğuna inanılan bazı bilgiler yeni bulunan bilimsel gerçeklerle tamamen yada kısmen değişmektedir. Bundan bir iki nesil öncesinin kullandığı ders kitapları artık günümüz ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bunların çağın ihtiyaçlarına ve gelişmelerine göre yeniden düzenlenip, değiştirilmesi gerekmektedir.

18. Sosyal Bilgiler Öğretmenin Drama Konusunda Eğitim Alması: Bilim ve teknolojide hızlı değişmelerin olduğu günümüz dünyasında her alanda yaratıcı düşünce de gelişmektedir. Klasik öğreti dizgesindeki bazı eksikliklerin giderilmesi yaratıcı düşünceyle sağlanabilmektedir. Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurarak, farklı bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı,

deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, birey ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katmadır (San, 2002, 3). Bu bağlamda, eğitimde yeni bir yaklaşım olarak dramaya kuram ve uygulamada yer verilmelidir. "Eğitimde drama; insanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, eğitim ve öğretimin buyurgan, kısırlaştırıcı ve angarya hâline dönüşmesine karşı bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı eğitim yöntemidir" (Güneysu, 1991, 84). Genellikle Türkçe dersleriyle bağlantılı olarak yürütüldüğü düşünülen dramaya, aslında tüm alan öğretmenleri gibi sosyal bilgiler öğretmenleri de yeni bir öğretim tekniği olarak başvurulmalıdır. Bu yolla, vatandaşlık ve insan hakları, doğal afetler ve korunma yolları, Türkiye'nin bölgeleri ve doğal özellikleri, insanlık tarihindeki önemli olaylar ve günümüze etkileri gibi çoğu kez öğrenci tarafından sıkıcı bulunan konular eğlenerek, uygulayarak, katılarak ve yaşarak öğrenme modeline kolaylıkla dönüşebilecektir.

19. Sosyal Bilgiler Bülten Tahtasının Olması: Okullarda yer alan panolar ve bülten tahtaları öğrencilerin dikkatinin çekilmesi açısından son derece önemlidir. Öğretmenler derste işledikleri konuları yada yapmış oldukları etkinlikleri öğrencinin dikkatini çekecek şekilde buralara asarak daha etkili bir öğretme gerçekleştirebilirler. Aynı zamanda bunlar, her zaman öğrencilerin gözü önünde bulunacağı ve dikkat çekebileceği için daha etkili bir öğrenme sağlanabilir. Öğrencilerse yapmış oldukları faaliyetleri bu bülten tahtaları sayesinde arkadaşlarıyla paylaşabilirler. Böylece hem kendilerini ifade etmiş hem de araştırmaya yönlendirilmiş olurlar. Faaliyetlerinin arkadaşlarına sunulması, öğrencinin kendine olan güvenin artmasına ve bilimsel çalışmalara teşvik eder.

Bülten tahtaları kullanılırken buraya takılan malzemelerin iki haftadan fazla tutulmaması ve değiştirilmesi gerekir. Üzerine fazla malzeme konan bülten tahtası ilgiyi çekmeyeceği gibi bulunduğu yeri de sevimsizleştirecektir. Bülten tahtasındaki malzemelerin hazırlanması, düzeni ve yapıştırılması için yeterli zaman harcanmalı, yazılar resimlerle desteklenerek öğrencinin dikkati çekilmeli ve konuya gereken önem verilerek bunun da eğitimin önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır (Küçükahmet, 2001, 149).

Bu çalışmada bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler öğretimi açısından olması gereken donanım ve insan kaynakları neler olmalıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmada varılan sonuçlara dayalı olarak sosyal bilgiler öğretiminin daha etkili yürütülebilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Ders işleyişini akıcı hale getirecek ve öğrencinin görerek öğrenmesini sağlayacak teknik araçlar (bilgisayar, CD, internet ağı, tepegöz, eğitim setleri, konular ile ilgili kasetler, haritalar vb.) okulda yer almalı, iletişim araçlarından etkin şekilde yararlanılmalıdır.

2. Sosyal bilgiler laboratuvarının ve zengin bir kütüphanenin oluşturulmasına çalışılmalıdır.

3. Yerel yönetimlerden her türlü destek alınmalı, vali, kaymakam, köy muhtarı veya jandarma, trafik polisi gibi yetkililerle sürekli iletişimim sağlanmalıdır.

4. Çevredeki tarihî, kültürel, turistik yerler gezilip incelenmeli, kurum gezileri yapılmalıdır. Yapılacak gezi izinlerinde kolaylık sağlanmalı, bunun için önemli bir malî kaynak ayrılmalıdır.

5. Sosyal Bilgiler dersinin gelişen ve değişen dünyaya paralel işlenmesi için öğretmenler hizmet içi seminerleriyle istenilen düzeye getirilmelidir.

6. Sosyal Bilgiler öğretmeninin formasyon almış olmasına önem verilmelidir.

7. Sosyal Bilgiler eğitimi almış olan öğretmen derse girmeli ve her okulun kadrolu sosyal bilgiler öğretmeni bulunmalıdır.

8. Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik dergiler, kitaplar, çeşitli yayınlar ve güncel basın takip edilmelidir.

9. Ölçme ve değerlendirme yerinde ve etkili olarak kullanılmalıdır.

10. Sosyal Bilgiler öğretmeni kendi performansını, bilimsel seviyesini yükseltici etkinliklerde (konferans, panel vb.) bulunmalı, inceleme ve araştırmaya yönelik çalışmalarda bulunup, öğrencilerini de buna teşvik etmelidir.

11. Sosyal Bilgiler öğretmeni, müfettişlerle, idarecilerle, branş öğretmenleriyle ve meslektaşlarıyla sürekli diyalog kurup, kendi başarısını izletip, eleştirilerini istemelidir.

12. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, sınıf yönetimi ve çocuk gelişim özelliklerini çok iyi düzeyde bilen öğretmenler olmalıdır.

13. Mesleğinde ve branşında iddialı ve idealist öğretmenler olmalıdır.

14. Okullarda sosyal bilgiler komisyonu kurularak çeşitli proje yarışmaları düzenlenmeli ve daha sonra burada değerlendirmeden geçen projeler kaynak olarak kullanılmalıdır.

15. Üniversiteler ile ilköğretim okulları arasındaki bilgi alış-verişi daha sık ve istenilen düzeyde olmalıdır.

16. Sosyal Bilgiler öğretmeni ders anlatan kişi değil, rehberlik yapan kişi donanımında olmalıdır.

17. Okullarda bir teknik elemanın bulunması ve teknik araçlar ile ilgili olarak öğretmenlere yardımcı olması eğitimi ve öğretimi olumlu yönde etkileyecektir.

18. Öğrenci ile istenilen düzeyde ilgilenebilmek ve her öğrenciyi derste aktif hale getirebilmek için sınıfların en fazla 25 kişiden meydana gelmesi gerekmektedir.

19. Ders kitapları ve kaynaklar, programlarda meydana gelen değişikliklere ve gelişmelere paralel olarak yenilenmelidir. Ders kitaplarındaki gereksiz ayrıntılar çıkarılmalıdır.

20. İl ve ilçelerdeki ilköğretim okulları arasında Sosyal Bilgiler zümre başkanları oluşturulmalı, burada alınan kararlar uygulanmalı ve takip edilmelidir.

21. Sosyal Bilgiler öğretmeni çağdaş insan vasıflarına sahip olmalı, sorumluluk alabilmeli ve bu sorumluluğunu maksimum derecede yerine getirmeye çalışmalıdır.

22. Sosyal Bilgiler öğretmeni drama konusunda eğitim almalı, derslerde bunu konulara göre uygulamalıdır.

23. Sosyal Bilgiler programı oluşturulurken öğretmenlere taslak program gönderilip, fikirleri alınmalıdır.

24. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine hem olumlu davranış kazandırma yöntemleri hakkında hem de branşları ile ilgili seminerler verilmelidir.

25. Konular anlatılırken olayları yaşamış veya alanında uzman kişilerden ya da kurumlardan yararlanılmalıdır.

26. Okulun uygun bir yerinde bütün öğrencilerin faydalanabileceği güncel ve ilginç olayların, resimlerin sergilendiği sosyal bilgiler panosu hazırlanmalıdır.

27. Okullar, çeşitli kuruluşlar ve kişiler tarafından ekonomik yönden desteklenmelidir.

Kaynakça

AYDIN, Ayhan (1998). **Sınıf Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

BAŞAR, Hüseyin (1999). **Sınıf Yönetimi** (1999), peGem A Yayıncılık, Ankara.

CELEP, Cevat (2002). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Anı Yayıncılık Ankara.

DOĞANAY A., TEKİNDAL S., CİN M., DEMİRCİOĞLU İ. H., KABAPINAR Y., YANPAR ŞAHİN T. ve AKINOĞLU O. (2003), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Editörler: Cemil ÖZTÜRK-Dursun DİLEK), peGem A Yayıncılık, Ankara.

ERDEN, Münire (tarihsiz) **Sosyal Bilgiler Öğretimi**,Alkım Yayınları, Ankara.

GÜNEYSU, Sibel(1991). **Eğitimde Drama**, YA-PA 7. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir.

KILIÇ A. ve SEVEN S. (2003). **Konu Alanı Ders Kitabı incelemesi**, peGem A Yayıncılık, Ankara.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ÖZTÜRK, C. ve OTLUOĞLU, Rahmi (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller**, peGem A Yayıncılık, Ankara.

SAN, İnci (2002). "Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro",**Yaratıcı Drama 1985-1995 –Yazılar-**, editör: H. Ömer Adıgüzel, s. 1-18, Ankara.

SÖNMEZ Veysel, (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, M.E.B. Yayınları, İstanbul.

TURGUT, Fuat (1995). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Saydam Matbaacılık, Ankara.

THEREQUIREDEQUIPMENTANDHUMANSOURCES

INPRIMARYSCHOOLSINTERMSOFSOCIAL

STUDIESEDUCATION

PelinİSKENDER*

Emine ALTUNAYŞAM**

Abstract

This study determines the ideas of school principal and National Education inspectors about the required equipment and human sources from the perspective of social studies education. The aim of this study is to determine the problems about the human sources and to put forward some suggestions. In that research, the results of the open-ended questions asked the directors of 244 schools and 30 National Education inspectors in Samsun and Amasya have been evaluated. The results obtained from this study have been evaluated in line with the open ended question of “What should be the equipment and human sources in primary schools in terms of the instruction of social studies?”. Under the light of these results, it has been seen the shortage of equipment and human sources and some suggestions have been put forward.

Key Words: Social Studies education, teaching profession, Social Studies course

YAPILANDIRMACIÖĞRENMEKURAMINAUYGUN GELİŞTİRİLENÇALIŞMAYAPRAKLARININUYGULAMA SÜRECİNİNDEĞERLENDİRİLMESİ

Şengül ATASOY*

Ali Rıza AKDENİZ**

Özet

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilginin öğrencinin zihninde çevresiyle etkileşimi sonucu kendi çabasıyla yapılandığını kabul eder. Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak enerji konusunda geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecini değerlendirmektir. Çalışma yapraklarının uygulanmasıyla ilgili görüşlerini almak amacıyla 5 fizik öğretmeni ile mülakatlar yapılmıştır. Daha sonra çalışma yaprakları, bir lisede 24 kişi ile 3 haftada, grup ve bireysel çalışma yöntemleri kullanılarak uygulanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra ders öğretmeni ve rastgele seçilen 17 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Mülakatlarla birlikte ders sürecinin gözlenmesi sonucu çalışma yapraklarının gözlem yapmayı, ölçümler almayı ve sonuçlar çıkarmayı geliştirmesi ve öğrenmeyi zevkli hale getirmesi bakımlarından faydalı olduğu belirlenmiştir. Daha sonraki çalışmalarda mevcut kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve çalışma yapraklarının bunları gidermedeki etkililiği üzerine çalışmaların yapılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı öğrenme kuramı, çalışma yaprakları, fizik öğretimi

1. Giriş

Öğrenci merkezli öğrenmenin temelini bilginin bireye doğrudan kazandırılamayacağı gerçeği oluşturmaktadır. Bireyin bilgiyi kendi faaliyetleriyle keşfetmesi ve yapısallaştırması gerektiği ifade edilmektedir. En iyi öğrenmenin bireyin somut objelerle ve diğer arkadaşlarıyla olan ilişkileriyle gerçekleştiği belirtilmektedir (Charles, 2000). Buna karşın öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle, öğrencileri bir mücadele içine sokmaktan kaçındığı ve bilgileri formülleşmiş kalıplar içinde tümdengelim yaklaşımına göre sunduğu bilinmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin, öğrencilerin de kendilerinin geçmişte en iyi öğrendikleri yaklaşımla öğrenebileceklerini düşünmeleridir (McDermott, 1993). Mevcut yöntemlerle öğretmeye devam edilirse istenilen başarıya ulaşılamayacağı açıktır (Baker ve Piburn, 1997). Oysa çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin aktif olarak daha iyi öğreneceklerini savunmaktadır (Saban, 2000). Bu yaklaşımlardan olan yapılandırmacı öğrenme kuramının son yıllarda etkililiğinin artmasının nedenleri arasında öğrenci merkezli öğrenmeyi savunması ve yüksek düzeydeki öğrenci motivasyonunu ve düşünme becerilerini artırmaya katkı sağlayarak etkili bir öğrenme ortamı sağlaması

olduğu belirtilmektedir (Boddy vd., 2003). Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme kuramı fen bilimleri eğitiminde özellikle öğrencilerin fen öğrenimine, kavram yanılgılarının belirlenip giderilmesine ve program geliştirme, değerlendirme ve uygulamalarına yönelik yeni yaklaşımlar getirmektedir (Driver, 1988; Akdeniz ve Keser, 2002).

Daha kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu kazanması açısından yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrenme ortamlarında uygulanması önemli hale gelmektedir (Sprague ve Dede, 1999). Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilgiyi bireye olduğu gibi sunmak yerine, çevresiyle etkileşimi sonucu kişinin kendi bilgisini zihninde kendisinin yapılandırması gerektiğini savunmaktadır (Duit ve Treagust, 1995; Brooks ve Brooks, 1999a; Vermette vd., 2001). Yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrencilerin fen kavramları üzerinde derinlemesine çalışmalarına fırsatlar verdiği ve bilgilerini bireysel veya grupla işbirliği yaparak aktif bir şekilde kurmalarını teşvik ettiği belirtilmektedir. Ayrıca bu kuramın fen bilimlerini rahat, eğlenceli, verimli ve makul bir hale getirerek iyi bir güdülenme sağladığından söz edilmektedir (Watts, 1995).

Yapılandırmacı öğrenme kuramının sınıflarda uygulanması sürecinde, öğretmenin öncelikle sınıftaki öğrencilerin kavrama güçlerini ve çeliştikleri durumları onlara sunarak şaşkınlık oluşturması gerektiği belirtilmektedir. Daha sonra öğretmen yeni bilgiyi sunarak sorularla öğrencileri araştırmaya teşvik etmelidir. Ayrıca, öğrencilere şüphe ettikleri olayların üzerine gidip doğru bilgilere ulaşmaları için fırsatlar verilmesi gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1999b). Bilginin zihinde yapılandığı bu süreçte, öğretmenler öğrencilerin problemlerini çözebilecekleri ve kendilerine ait keşifleri yapabilecekleri sınıf ortamlarını hazırlamakla görevli olup bu yolla öğrenmenin kolaylaşacağı vurgulanmaktadır (Watts ve Pope, 1989; Chen, 2002). Bununla birlikte, öğretmenin bilgiyi öğrenciye transfer edici değil öğrenmenin gerçekleşebilmesi için rehberlik eden kişi olduğu belirtilmektedir (Capel vd., 1998; Brooks ve Brooks, 1999a).

Bu öğrenme kuramına uygun etkinliklerin yürütülmesinde öğrencilerin sistematik bir şekilde takip edilebilmesi, ders içinde kontrolün sağlanabilmesi, öğrencilerin kişisel görüşlerinin tespit edilebilmesi ve en önemlisi onlarla gerekli iletişime girilebilmesi gerekmektedir (Proctor vd., 1997). Bunu gerçekleştirmenin yollarından birinin, fen bilimlerinin derinlemesine öğretiminde etkili olan çalışma yaprakları olduğu ifade edilmektedir. Çalışma yaprakları, öğrencilerin ne yapması gerektiğinin belirtildiği işlem basamaklarını içeren, bilgilerini kendi zihinlerinde kendilerinin kurmalarına yardım eden ve aynı anda bütün sınıfın verilen etkinliğe katılımını sağlayan önemli araçlar olarak tanımlanmaktadır (Kurt, 2002). Nitelikli bir şekilde hazırlanmış çalışma yaprağının deney düzeneği kurma, ölçüm yapma, verileri kaydetme, yorum yapma ve grafik çizme gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (Yiğit vd., 2001). Özellikle, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun hazırlanan çalışma yapraklarının öğrencileri aktif hale getirdiği (Kurt ve Akdeniz, 2002), öğrencilerin kavramları daha etkili bir şekilde zihinlerinde yapılandırmalarına yardım ettiği belirtilmektedir (Hand ve Treagust, 1991; Demircioğlu vd., 2004). Çalışma yapraklarını önemli hale getiren diğer nedenler, öğretmenlerin sınıf içerisinde daha rahat hareket etmelerine ve öğrencilerin daha aktif olarak temel bilgileri öğrenmelerine imkan vermesi şeklinde sıralanmaktadır (Cohen vd., 1996).

Çalışma yapraklarının tek başına öğrenmeyi ilerletmede yeterli olmadığı düşünülse de iyi tasarlandıklarında öğretim amaçlarını gerçekleştirmede yardım eden önemli öğretim araçları haline geldikleri belirtilmektedir. Bunun yanında çalışma yapraklarının, öğrencilerin konunun dışına çıkmadan çalışmalarına, motivasyonlarının uzun sürekli olmasına ve gereksiz bilgileri edinmemelerine yardım ettiği ifade edilmektedir. Ayrıca çalışma yaprağında yer alan soru ve yönergelerin öğretmene fazla ihtiyaç hissettirmeden bir sınıf organizatörü olarak görev yaptığı üzerinde durulmaktadır (Proctor vd., 1997). Bütün bu olumlu ifadeler yanında çalışma yapraklarının öğretmenin yerini tam olarak alamayağı, ancak ve ancak öğrenmeyi destekleyen ek kaynaklar olarak kullanılabileceği unutulmamalıdır.

Çalışma yaprakları literatürde yapılandırmacı öğrenme kuramının sınıfta uygulanmasında (Kurt, 2002) ve kavram yanılgılarının giderilmesinde (Hand ve Treagust, 1991; Demircioğlu vd., 2004) yardımcı öğretim araçları olarak kullanılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun çalışma yapraklarının hazırlanması ile ilgili Kurt (2002), aşağıda açıklanan ve üç bölümden oluşan bir plan sunmaktadır.

Birinci Bölüm: Çalışma yaprağının başında konunun ana temasını yansıtan dikkat çekici bir başlığa yer verilmelidir. Daha sonra öğrencinin ön bilgisini tespit etmeye ve konuya ilgisini artırmaya yönelik soru veya durumlar sunulmalıdır. Böylece öğrencilerin zihinlerinde bir soru işareti oluşturulabileceği düşünülmektedir.

İkinci Bölüm: Öğrencilere yeni konu ile ilgili deneyim kazanabilmeleri için gerekli araç-gereçler sunulmalıdır. Çalışma yaprağında tablolar veya boşluklar oluşturularak öğrencilerin verilerini ve deneyimlerini verilen yönergelerle kaydetmeleri sağlanmalıdır. Bu yönergeler, öğrencilerin bölümler arası geçişini ve bölümler arası ilişkiyi kurabilmelerini sağlamalıdır. Bu bölümde, öğrencilerin kaydettikleri verilerin ne anlama geldiğini yorumlamalarını isteyen sorular da yer almalıdır. Böylece öğrencilerin genellemeler yaparak işledikleri kavramı tanımlamaları sağlanabilir.

Üçüncü Bölüm: Çalışma yaprağının bu bölümünde, öğrencinin öğrendiği yeni bilgileri farklı durumlara uyarlayabileceği sorular ve yeni deneyimler kazanmalarını sağlayan durumlar bulunmalıdır.

Bu araştırmada kullanılan çalışma yaprakları bu bölümler dikkate alınarak Kurt (2002) tarafından geliştirilmiştir. Bunlardan biri Ek 1'de verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, lise ikinci sınıf düzeyinde enerji konusunda yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecini gözlemler, tamamlanan çalışma yapraklarındaki öğrenci yanıtları, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

2. Yöntem

Bu araştırma, 24 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Enerji ünitesinde daha önce geliştirilen "İş ne zaman ne kadar yapılır?", "Göster gücünü", "Enerjine göre iş yap", "Enerjini dönüştür" ve "Yayın potansiyel enerjisi" isimli 5 çalışma yaprağı (Kurt, 2002) ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak amacıyla 5 fizik öğretmeni (A, B, C, D ve E öğretmenleri) ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Daha sonra bu çalışma yaprakları bir fizik öğretmeni (F öğretmeni) tarafından 24 kişilik bir sınıfta uygulanmıştır. "Göster gücünü" isimli çalışma yaprağı bireysel, diğerleri grup çalışması yapılarak uygulanmıştır. Uygulamalar 3 hafta boyunca toplam beş ders saatinde tamamlanmıştır. Çalışma yapraklarının uygulanmadığı diğer dersler öğretmen tarafından geleneksel olarak yürütülmüştür. Araştırmacılar çalışma yaprakları ile yürütülen derslere hem gözlemci hem de öğretmen olarak katılmışlardır. Uygulama sürecinin gözlem verileri araştırmacılar tarafından tutulan kısa notlar ve teyple kaydedilerek elde edilmiştir. Dersler sonunda rastgele belirlenen 17 öğrenci ile grup mülakatları ve ders öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir mülakat yürütülmüştür. Bulgular bölümünde, "İş ne zaman ne kadar yapılır?" çalışma yaprağı ile yürütülen dersteki gözlemler ve öğrencilerin tamamladıkları çalışma yapraklarındaki yanıtlar daha ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Diğer çalışma yaprakları ile yürütülen dersler daha özet olarak sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerle ve öğrencilerle yürütülen mülakatlardan, tamamlanan çalışma yapraklarının incelenmesinden ve ders sürecinin gözlenmesinden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

3.1. Öğretmenlerle Yapılan Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular

Bu kısım çalışma yaprakları ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak amacıyla fizik öğretmenleriyle yürütülen yarı yapılandırılmış mülakat sorularını ve elde edilen verileri içermektedir.

– Fizik derslerinde, çalışma yapraklarıyla öğrenci merkezli bir öğretimin yapılması konusunda neler düşünüyorsunuz?

Öğretmenlerin tümü, geleneksel yöntemlerle yürütülen derslerin faydasına inanmadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin üçü, fizik dersinin anlatım yöntemiyle yürütülmesinin ve laboratuvarların yeterince kullanılmamasının öğrencileri ezbere yönelttiğini ifade etmektedirler. Öğrencilere hazır bilginin verildiği öğretimin karşısında olduklarını ifade eden öğretmenler çalışma yaprağı yöntemini sınıflarında denemek istediklerini belirtmişlerdir. D öğretmenin,

> *"Bu çalışma yapraklarında kavram var, problem, gözlem, hipotez kurma ve denemek için kontrollü bir şekilde bulguları elde etmenin yolları gösterilmiş. Bulgulardan kavramlar arası ilişkileri kurmanın yolu burada veriliyor..."*

şeklindeki düşüncesi ile çalışma yapraklarıyla öğrencinin bilgisini kendisinin kurabileceğine işaret etmektedir. B ve C öğretmenleri, öğrencilerin fiziği sevmesi ve hayatın bir parçası olarak görmesi için çalışma yapraklarının gerekli olduğunu ifade etmiştir. A öğretmeni, kavramlar üzerinde daha derinlemesine durmanın gerekli olduğunu ancak, ÖSS nedeniyle konuların kavramsal yönünü özet bilgiler vererek geçiştirdiklerini belirtmektedir.

– Çalışma yapraklarını dikkat çekiciliği yönünden nasıl buluyorsunuz?

Öğretmenler, orijinal başlıkların, karikatür ve resimlerin kullanılmasının çalışma yapraklarını ilgi çekici hale getirdiğini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin, çalışma yapraklarına ilişkin diğer öneri ve görüşleri;

> *"…olayı hayatın bir parçası haline getirmek gerekir. Bunun için öğrencinin yaşadığı çevreden olaylar seçmek lazım...", "…Çalışma yapraklarının, grafiklerin daha net çizilebilmesi için grafik kağıdı içerecek şekilde düzenlenmesi gerekir..."*

şeklindedir. Öğretmenlerin dördü tasarlanan çalışma yapraklarının öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

– Çalışma yapraklarıyla fizik dersleri yürütülürken ne tür güçlüklerle karşılaşılabileceğini düşünüyorsunuz?

Öğretmenlerin dördü mevcut sınıf ortamlarının kalabalık oluşu ve araç-gereç yetersizliği nedenlerinden dolayı çalışma yapraklarıyla fizik derslerinin işlenmesi esnasında zorluklarla karşılaşılabileceğini düşünmektedirler. A öğretmeni, çalışma yapraklarının uygulanıp öğrencilere sorumluluk verilmesi gerektiğini belirtmektedir. E öğretmeni,

> *"Öğrenci ilk başta bocalayabilir. Yöntemi ve tekniği kavrarsa yapar. Öğrenciye konuşun dendiği zaman fikir ortaya koymada zorlanacaklar ve konuşmayacaklar..."*

ifadesiyle öğrencilerin alışık olmadıkları bir derse nasıl yaklaşabilecekleri konusunda fikirler ileri sürmektedir.

3.2. Çalışma Yapraklarının Uygulanma Sürecinin Gözlenmesi ve Tamamlanan Çalışma Yapraklarının İncelenmesi İle Elde Edilen Bulgular

Bu kısımdaki bulgular, grup içi ve sınıf tartışmaları yapılarak çalışma yapraklarının uygulandığı fizik derslerinde yürütülen yapılandırılmamış gözlemler süresince elde edilmiştir. Bu kısımda, *"İş ne zaman ne kadar yapılır?", "Göster gücünü", "Enerjine göre iş yap", "Enerjini dönüştür" ve "Yayın potansiyel enerjisi"* isimli çalışma yapraklarının uygulama sürecinden elde edilen gözlemler sunulmuştur. İlk uygulanan çalışma yaprağı (İş ne zaman ne kadar yapılır?) ile ilgili gözlemler, öğrencilerin tamamladıkları çalışma yapraklarındaki yanıtlar, grup ve sınıf tartışmalarındaki diyaloglar daha ayrıntılı olarak verilmiştir. Ayrıca bu çalışma yaprağının her üç bölümündeki olaylar ayrı ayrı ele alınmıştır. Diğer çalışma yaprakları ile yürütülen derslerdeki gözlemler daha kısa verilmiştir ve öğrencilerin tamamladıkları çalışma yapraklarındaki yanıtlar bu araştırmanın amacı gereği verilmemiştir.

"İş ne zaman ne kadar yapılır?" çalışma yaprağı ile yürütülen derste ilk olarak, 4 veya 5 kişiden oluşan çalışma grupları oluşturulmuştur. Daha sonra "*İş ne zaman ne kadar yapılır?*" konulu çalışma yaprakları her öğrenciye birer tane olmak üzere dağıtılarak derse başlanmıştır. Bu derse 23 öğrenci katılmıştır. Derse başlamadan önce çalışma yaprakları ve dersin yürütülmesi ile ilgili bilgiler verilmesine rağmen çalışma yaprakları dağıtıldığında bazı öğrencilerin yüzlerinde bir şaşkınlık ifadesi gözlenmiştir. Bu sırada birbirlerine "*ne yapacağız?*" gibi sorular sordukları ve sınıfta bir kıpırdanma olduğu gözlenmiştir.

Çalışma yaprağının birinci bölümü: Çalışma yaprağının bu ilk bölümünde öğretmen giriş sorusunu öğrencilere yönelterek grup arkadaşları ile tartışmalarını istemiştir. Öğrencilerin belli bir süre grup arkadaşları ile tartışmalarından sonra öğretmen isteyenlerin düşüncelerini sesli olarak sınıfa sunabilecekleri belirtmiştir. Bunun üzerine kısa bir sınıf tartışması yaşanmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerine hangi cevabın doğru olduğunu sormuş ve doğru cevabı söylemesini istemişlerdir. Daha sonra öğretmen öğrencilere çalışma yapraklarını tamamladıklarında bu sorunun doğru cevabını bulabileceklerini söylemiştir.

Tamamlanan çalışma yaprakları incelendiğinde öğrencilerin işi; cismin hareket veya hareketsizliği, uygulanan kuvvetin yönü, yer veya konum değişimi, cismin yol alması ve enerji ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin işi ilişkilendirdikleri konulara göre dağılımları yer almaktadır.

Öğrencilerin çalışma yaprağında *"Ağacı çeken adam ve başının üzerinde ipe bağlı bir topu döndüren adam iş yapar mı?"* sorusuna ilişkin yazdıkları yanıtların bazıları aşağıdaki gibidir:

> *"İkisinde de iş yapar. Çünkü enerji harcar.", "İş yapmaz. Çünkü W=F.x'dir. Buradan da işin yola bağlı olduğunu anlarız. Fakat şekillerde yol alınmıyor.", "Ağacı çekerken yapmaz. Çünkü ağacı yerinden oynatamaz. Fakat topu döndürürken iş yapar. Çünkü topu bir yerden bir yere oynatır."*

Öğrencilerin verdikleri yanıtların nedenlerini de yazdıkları görülmektedir.

Çalışma yaprağının ikinci bölümü: Öğrencilerin deney düzeneğini kurup gerekli işlemleri yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Örneğin; bir öğrenci dinamometreyi çekerken diğeri göstergeyi sesli bir şekilde okumuştur. Buldukları değerlerin *cos* ile çarpılması konusunda,

> *"Burada yatayda uyguladığımız kuvveti soruyor olmalı."*

ifadesinden sonra gerekli işlemleri yapmışlardır. Dersin devamında,

> *"Şimdi de masanın sonuna kadar yapılan işi hesaplayalım. Ama önce şu cetvelle masayı ölçmek lazım."*

diyerek gerekli ölçümleri aldıkları ve uygun birimlere çevirerek işlemlere devam ettikleri anlaşılmaktadır. Bir öğrencinin, sıradaki işlemi sesli bir şekilde okuduğu ve

> *"Cismi 90 dereceyle kaldırdığımızda yatayda hareket etmedi. Sadece havaya kaldırdı. Bu da cismin ağırlığı demektir."*

ifadesini belirttikten sonra grubun herhangi bir tartışma ya da görüş alış-verişi yapmadan düşüncelerini çalışma yapraklarına yazdıkları belirlenmiştir.

Tamamlanan çalışma yapraklarının incelenmesi sonucu genel olarak öğrencilerin, bu bölümde yer alan tablodaki ölçümleri nasıl yorumladıklarıyla ilişkili bulgular aşağıdaki tabloda düzenlenmiştir.

Öğrencilerin çalışma yaprağının ikinci bölümündeki verileri yorumlarken ancak birebir ilişki kurabildikleri görülmektedir. Hiçbir öğrencinin takozu farklı açılarda harekete geçiren kuvvetlerin yatay bileşenlerinin eşit olabileceğini düşünmediği ve dolayısıyla ilk iki açıda yapılan işlerin eşit olduğu sonucunu çıkaramadıkları görülmektedir.

Çalışma yaprağının üçüncü bölümü: Bu bölümdeki birinci soruyu, tekerlekli bir araba kullanarak gözlem yaptıktan sonra yanıtlayan öğrenciler yanında, diğerlerinden çok fazla geride kaldıkları için deneme yapmadan yorumlayan öğrenciler de vardır. Öğretmen, çalışmasını erken bitiren bir gruba tekerlekli bir araba vererek denemelerine devam edebileceklerini söylemiştir. Tekerlekli arabayı çektiklerinde öğrenciler,

> *"Evet arkadaşlar kuvvetten ve yoldan kazanç sağladık.", "Tekerlekli cisimde yerle sürtünme yüzeyi azaldığından uygulanan kuvvet de azalmaktadır ve iş kolaylaşmaktadır."*

ifadelerini kullanarak görüşlerini belirtmişlerdir. Grupta bir sessizlik oluştuğu ve herkesin görüşünü yazdığı gözlenmiştir. Daha sonra gruptan biri,

> *"Düz bir yolda sırtında yük taşıyan bir adam iş yapar mı? Bence yapar. Şimdi arkadaşlar sizin görüşlerinizi alalım."*

Aralarında süren bir tartışma sonunda öğrencilerin ortak bir karara varamadıkları belirlenmiştir. Bu grubun çalışma yaprağının kalan kısmı ile ilgili tartışmaya girmeden kendi düşüncelerini yazdıkları görülmüştür.

Öğretmen, kontrolleri sırasında tutarlı sonuçlar yazmamış bir gruptaki öğrencilerden verdikleri cevabı tekrarlamalarını istemiştir. Bir öğrenci,

> ***"Kuvvet azalacağından iş artar."***

demiştir. Öğretmenin,

“Niçin artar?” sorusuna

“Sürtünme azaldığından dolayı”

cevabı gelmiştir. Bu durumda öğrencilere,

“İlk durumda cismin harekete başlaması için uygulanan kuvveti artırmak gerektiğini gördünüz. Bunun nedeni neydi?”

diye sorulmuştur. Bunun üzerine bir öğrenci,

“Yüzeyin sürtünmeli olması, hava direnci de olabilir.”

cevabını vermiştir. Öğretmenin,

“Peki yüzey sürtünmesini azaltmak için tekerlekli bir araba kullandığınızda harekete başlatmak daha kolay mı olur yoksa zor mu?”

şeklindeki sorusuna öğrencilerden biri,

“Daha kolay olur. Dolayısıyla kuvvet azalır. İş de kolaylaşır.”

cevabını verdikten sonra öğrencilerin diğer soruyu düşündükleri görülmüştür. Bir öğrenci,

“Adam iki şekilde de iş yapar.”

cevabını verdiğinde diğer öğrencilerin de benzer ifadeleri kullandıklarının görülmesi üzerine öğretmenin,

“Her iki durumda adamın hareket yönlerini ve yüküne etki eden kuvvetin yönünü vektörlerle gösterin. Bakalım yanıtlarınız ne derece doğru?”

şeklindeki yönlendirmesiyle öğrencilerin gerekli işlemleri yaptıkları belirlenmiştir.

Benzer tartışmalar diğer gruplarla da yapılmıştır. Öğrencilerin bu bölümde neden sonuç ilişkisi kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu çalışma yaprağı uygulanırken, sadece grup içinde tartışmalar yapılmaya çalışılmış fakat sınıf tartışması yapılamamıştır. Zamanın yetersizliğinden dolayı çalışma yaprağının her bölümü bütün gruplarda başından sonuna kadar tartışılamamıştır.

Bu dersin sonunda öğretmen ile birlikte öğrencilerin çalışma yapraklarında yazdıkları yanıtlar kontrol edilmiş ve öğrencilerin eksiklikleri belirlenmiştir. Bir sonraki derste anlaşılmayan konular üzerine öğretmen tarafından tartışmalar yaptırılmıştır. İlgili problemlerin öğrencilere çözdürülmesiyle gerekli pekiştirmeler yapılarak konu tamamlanmıştır.

Tamamlanan çalışma yapraklarının incelenmesi sonucu öğrencilerin bu bölümdeki 1.ve 2. soruya verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Birinci soruyu bir öğrenci boş bırakmıştır. *“Eğer tekerlekleri olan bir takoz kullansaydınız işe ne olurdu? Niçin?”* soruna öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda verilmektedir.

Çoğu grubun çalışma yapraklarında doğru yanıtlara rastlanırken bazı gruplarda birbirinden faklı yanıtlar görülmüştür.

Üç öğrenci ikinci soruyu boş bırakmıştır. Öğrencilerin *"Düz bir yolda sırtında yük taşımakta olan bir adam, yük üzerine bir iş yapar mı? Daha sonra merdiven çıkarsa ne olur? Niçin?"* sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı aşağıdaki gibidir.

"Düz yolda sırtında yük taşıyan adam" iş yapmaz diyenler 20 öğrenci içinde toplam 9 kişidir ve bunların yalnız 3'ü bunu açıklamıştır. İş yapar diyen öğrenci sayısı da 11'dir. "Sırtında yükle merdiven çıkan adam" iş yapar diyen 18 öğrenci vardır ve yarısının nedenini açıklamaya çalıştığı görülmüştür. Bu durumda iş yapılmaz diyen öğrenci yoktur. Öğrencilerin, düz yolda yürüyen adamın yük üzerine herhangi bir iş yapmayacağı şeklindeki yanıtlarına gösterdikleri gerekçeler; "kuvvetle gidiş yönü arasındaki açı *90°* dir", "G kuvveti ile adamın uyguladığı kuvvet aynı yönde değildir. Yükü çekerse iş olur", şeklindedir. İş yapacağına ilişkin sebepler ise, "mg'den dolayı", "bir kuvvet eşliğinde yol alma olayı vardır", "yer değiştirme vardır" ifadelerini içermektedir. Sırtında yükle merdiven çıkan adam iş yapar diyenler bunu; "yer çekimi kuvvetine karşı iş yapılır", "g ivmesine karşı iş yapar", "merdiven çıktıkça kuvvet artar iş zorlaşır", "yer değiştirmeden dolayı", "uygulanan kuvvetin ve enerjinin artması" gerekçeleriyle açıklamaya çalıştıkları görülmüştür.

"İş ne zaman ne kadar yapılır?" çalışma yaprağının yürütüldüğü ders özetlenirse:

- Öğrencilerin öğretmene beklenenden daha az soru sordukları,
- Kendi aralarında tartıştıkları ancak, birbirlerini ikna etmek için fazla ısrar etmedikleri ve belli bir cevabın etrafında hemen toplandıkları,
- Verdikleri yanıtların nedenlerini de yazmaya çalıştıkları,
- Gruplarda en az iki öğrencinin etkinlikleri bizzat denedikleri, bazen de tümünün sırayla denemeler yaptıkları,
- Gruptaki tartışmalarda en az bir veya iki öğrencinin dışardan izlemeyi tercih ettiği,
- Öğrencilerin veriler arasında ancak birebir ilişki kurabildikleri,
- Öğrencilerin ek etkinlikler yapmaya hevesli oldukları,
- Öğrencilerin bilgilerini bir üst aşamaya taşırken sorulara yanıt verdikleri ancak, neden belirtirken bazen başarısız oldukları, gruptaki öğrencilerin ortak karar almaya çalıştıkları,
- Öğrencilerin günlük hayatta kullanılan işle fizikteki işi karıştırdıkları, fakat etkinlikler sayesinde bunun azaldığı,
- Öğrencilere yapılan küçük rehberliklerin bile onlara cevaba varmada büyük yardımlar sağladığı belirlenmiştir.

Bireysel çalışma ile uygulanan *"Göster gücünü!"* adlı çalışma yaprağında öğrencilerin bir kısmının etkinlikleri yapmadan soruları yanıtlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bunun üzerine öğretmen tarafından yapılan uyarılarla öğrencilerin çalışma yaprağındaki sırayı takip etmeleri sağlanmıştır. Bu derste de sınıf tartışmalarına katılımın az olduğu gözlenmiştir. Ancak ders tamamlandıktan sonra öğrencilerin kendi aralarında derste geçen konuları tartıştıkları belirlenmiştir.

"Enerjine göre iş yap" isimli çalışma yaprağının uygulanmasında öğrencilerden çalışma yaprağının başındaki şekli ve insanlar arasında geçen konuşmayı düşünmeleri istenmiştir. Kendi aralarındaki tartışmadan sonra öğretmenin söz hakkı vermesiyle sırayla kalkıp sınıf arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmışlardır. Daha sonra öğrencilerin masalarının üzerine konulan aletlerle ilgilenmeye başladıkları gözlenmiştir. Ancak, öğrencilerin aletleri tanımadıklarını söylemeleri üzerine onlara aletlerin isimleri ve ne işe yaradıkları açıklanmıştır. Bunun üzerine öğrenciler denemelere başlamışlardır. Bir veya iki öğrenci bizzat istenilenleri yapmaya çalışırken diğerlerinin olayı takip ettiği gözlenmiştir. Bu süreçte öğretmen tarafından öğrencilere konuyla ilgili sorulan sorularla ön bilgilerini hatırlamaları sağlanmıştır. Daha sonra telem şeridi üzerinde yapılan ölçümler öğrenciler tarafından tabloya kaydedilerek gerekli işlemlerin yapıldığı belirlenmiştir. Ders süresinin kısıtlı olmasından dolayı çalışma yaprağının üçüncü bölümü grup tartışmalarıyla tamamlanmıştır.

"Enerjini dönüştür" isimli çalışma yaprağındaki etkinliği yapmak için kullanılan araç-gereçler öğrenciler tarafından tanınmadığı için ölçüm alınırken ilk denemeler öğretmen tarafından yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin de denemelere katılmaları sağlanmıştır. Ancak serbest düşme aletinin bozuk olduğunun anlaşılması üzerine öğretmen öğrencilerden teorik bilgilerini kullanarak bulgularının doğruluğunu tartışmalarını istemiştir. Öğrencilerin sınıf tartışmalarında denemelerden aldıkları verilerle teorik bilgilerinden yararlanarak elde ettikleri verileri karşılaştırarak sunumlar yaptıkları belirlenmiştir.

"Yayın potansiyel enerjisi" isimli çalışma yaprağında yürütülen grup tartışmalarından sonra öğrenciler, *"Biz böyle düşündük de bu söylediklerimiz doğru mu?"* diye öğretmenden onay bekledikleri görülmüştür. Bunun üzerine öğretmen, *"Görüşlerinizin doğru olup olmadığını anlamak için çalışma yaprağının geri kalan kısımlarını dikkatli bir şekilde yapmanız gerekmektedir."* diyerek öğrencileri etkinliği yapmaya teşvik etmiştir. Bu bölümde bazı grupların erken bitirmesi, bazılarının bitirememesi nedeniyle sınıfça tartışma yapılamamıştır. Bunun yerine grupların her biriyle bire bir tartışmalarla öğrenciler yönlendirilmiştir.

Çalışma yaprakları uygulanırken öğrencilerin beklenenden daha az soru sordukları, birbirleriyle görüşlerini paylaştıkları ancak sınıfça tartışmalara katılmadıkları, çalışma yapraklarının tüm bölümlerini yanıtladıkları, laboratuvar araç-gereçlerine karşı ilgili davrandıkları, genellikle denemelere katıldıkları, uyumlu olmayan ölçümleri tekrarladıkları ve çalışma yapraklarının başındaki soruların tartışılmasına oldukça fazla katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin çalışma yapraklarına yazdıkları yanıtları nedenleriyle açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bunun dışında çalışma yapraklarında öğrencilerin tutarlı olmayan sonuçların da nedenini açıklamaya çalıştıkları, pratikte edindikleri deneyimleriyle teorik bilgilerini karşılaştırdıkları, öğrencilere yapılan küçük rehberliklerin doğru sonuçlara ulaşmalarını çabuklaştırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bazı araç-gereçleri tanımamaları denemeleri güçleştirmiş ve zaman kaybına neden olmuştur. Grafik çizme ve yorumlama konusunda bazı öğrencilerin yetersiz oluşu tüm öğrencilerden beklenen başarının elde edilememesine neden olmuştur. Öğrenci katılımının yetersiz oluşu ve grupların aynı zamanda etkinlikleri bitirememelerinden dolayı dersler sonunda sınıf tartışmaları yapılamamıştır. Çoğunlukla grup tartışmaları yapılarak dersler yürütülmüştür.

3.3. Öğrencilerle Yapılan Grup Mülakatlarından Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin çalışma yaprakları ile yürütülen fizik dersleri hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacıyla yapılan grup mülakatlarının bulguları yer almaktadır.

– Çalışma yapraklarıyla yürütülen bu dersler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Öğrenciler, çalışma yaprakları ile fizik derslerine ilgilerinin arttığını, bu esnada yapılan tartışmaların dersleri daha zevkli hale getirdiğini ve daha kalıcı bilgiler öğrendiklerini belirtmektedirler. Bazı öğrenciler çalışma yapraklarının uygulanması sürecindeki hislerini farklı olarak şu şekilde ifade etmektedirler;

> *"…uygulamalar esnasında derslere gelmek daha bir heyecanlı oldu benim için...", "…sınıfta normal işlediğimiz derslerde kafam karışırken çalışma yapraklarından sonra bu azaldı. Canlı olarak yaptığımız için her şey daha açık bir şekilde gözüküyor..."*

Öğrenciler çalışma yaprakları ile öğretmenin sürekli ders anlattığı ve kendilerinin dinlediği ortamın ortadan kalktığını ve her şeyi kendi başlarına düşünerek yaptıklarını, düzenekleri kurduklarını ve doğruyu kendilerinin araştırıp bulduklarını ifade etmektedirler.

– Çalışma yapraklarıyla yürütülen derslerin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?

Öğrencilerin çoğu, olayları nedenleri ile inceleme fırsatı bulduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin bir kısmı, bu çalışma sayesinde bilgileri ve formülleri ezberlemekten kurtulduklarını düşünmektedirler. Öğrenciler, formülleşmiş bilgilerle fizik olaylarını derinlemesine anlayamayacaklarını fark ettiklerini ve çalışma yaprakları gibi uygulamalarla olayları nedenleriyle inceleyerek daha kalıcı bilgiler edinebileceklerini belirtmektedirler.

Bazı öğrenciler, işleri kendi başına başarmaları nedeniyle fiziğin aslında zor bir ders olmadığı düşüncesindedirler. Ayrıca, çalışma yapraklarıyla ilk defa karşılaşıyor olmalarının onları derslerle daha çok ilgilenmeye, dikkatli bir şekilde çalışmaya ve gerekenleri yapmaya ittiğini düşünmektedirler. Öğrencilerden biri,

> *"…öğretmenimizin sorduğumuz sorulara anında yanıt vermesine alıştığımız için aynı şeyleri bu derslerde de bekledik. Ancak bu defa sizin farklı sorularınızla karşılaştık. Bir süre sonra da duruma alıştık tabi..."*

Fizikte gördükleri konuların günlük hayatla ilişkilendirmede güçlük çektiklerini belirten öğrenciler, çalışma yapraklarındaki sorularla bu eksikliklerini giderebildiklerini ifade etmektedirler.

– Çalışma yapraklarının içeriğini nasıl buldunuz?

Bazı öğrenciler, içerikte bilginin verilmemiş olmasını, ezberlemek zorunda kalmadan bilgiyi kendi başlarına bulmanın mutluluğunu yaşama fırsatı olarak görmektedirler. Bazı öğrenciler çalışma yapraklarını yol gösterici, basamak basamak yapılması gerekenleri veren bir rehber olarak görmektedirler. Öğrencilerin bazıları çalışma yapraklarını yanıtlarken en fazla, eski bilgilerini hatırlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin,

> *"…dünü bugünü bir araya getirerek, yorumumuzu, bir de kendi mantığımızı katarak yanıt vermemiz gereken sorular vardı..."*

ifadesi ön bilgilerin hatırlanarak yeni bilgilerin kavranması ve gerekli yorumların yapılmasında zorlanıldığı görülmektedir. Birkaç öğrenci, çalışma yapraklarını sınav kağıdı gibi görmediklerinden düşüncelerini ifade ederken rahat olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, çalışma yapraklarıyla yürütülen ders sürecini değerlendirirken grup çalışmalarını, sınıfta bir yarış ortamının oluşmasına ve performansın daha çok yükselmesine neden olduğundan bireysel çalışmadan daha zevkli bulduklarını söylemişlerdir.

– Derslerin yürütülmesinde en çok zorlandığınız durumlar nelerdi?

Öğrencilerin çoğu, bu uygulamaların motivasyon ve zaman gerektirdiğini, oysa onların dershane, ödevler ve üniversiteye yönelik soruların çözümü için zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Fizik derslerinde konuların hızlı bir şekilde geçilip üniversiteye yönelik soru çözmeyi tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

3.4. Ders Öğretmeniyle Yapılan Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Çalışma yapraklarıyla yürütülen dersle ilgili F öğretmeninin düşünceleri aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

– Çalışma yapraklarıyla yürütülen dersleri değerlendirir misiniz?

Öğretmen kavram öğretimine önem verdiğini ve bu açıdan olayı değerlendirirken çalışma yapraklarıyla fizik derslerinin yürütülmesini faydalı gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca öğrencileri derslerde istenenleri başarma konusunda da hevesli gördüğünü söylemektedir. Ayrıca, bu uygulamaların öğrencilerin önemli becerilerinin gelişmesi, konular üzerine dikkat gösterip belli bir düzen içinde çalışma açısından oldukça yararlı bulduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen,

> *"…çalışma yapraklarının en önemli amaçlarından biri de neden-sonuç ilişkisini öğrenciye kurdurabilmekti. Sınıfta tartışma ortamları oluştukça bu gerçekleşti. Normal sınıf ortamlarında öğrenciler oturdukları yerden bunu yapamazlar, ancak çalışma yapraklarıyla yapabilirler..."*

demektedir.

– Çalışma yapraklarının uygulanması süresince karşılaştığınız en büyük problem neydi?

Öğretmen,

> *"…sınıftaki görevimin ne olduğunu, öğrenci sorularına ne kadar ve nasıl yanıt vermem gerektiğini ilk derste farkında değildim. Benim de olayın içinde olduğumun farkında değildim. Zamanla bu işte öğrencilere nasıl rehberlik etmem gerektiğinin farkına vardım…"*

demektedir. Ayrıca bu öğretmen, görevinin bilincine vardıktan sonra gruplarla daha iyi ilgilenmeye başladığını ve bu iletişimin de onu memnun ettiğini belirtmektedir.

4. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, öğrenci ve öğretmen mülakatlarından ve ders sürecinin gözlemlerinden elde edilen sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Çalışma kapsamında görüşülen bütün öğretmenlerin çalışma yaprağı uygulamalarına sıcak bakmaları ve derslerinde bu materyalleri kullanmaya istekli olmaları, onların kullandıkları geleneksel yöntemlerin başarısız olduğunun farkında olmalarının bir sonucu olarak düşünülebilir. Demircioğlu vd. (2004) çalışma yaprakları ile yürütülen derslerde başarının artacağını ve kavram yanılgılarının giderilebileceği belirtmektedirler. Bunun yanında geleneksel yöntemler dışında farklı yöntemlerin uygulanması sonucu başarının genellikle arttığı bilinmektedir (Nakiboğlu, 1999; Çepni ve Kurt, 2004; Demircioğlu vd.s, 2004).

Öğretmenler çalışma yaprakları gibi materyalleri müfredatın yoğun oluşu, zaman yetersizliği gibi nedenlerle derslerinde kullanamadıklarını ifade etmektedirler. Literatürde de öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramı gibi öğrenciyi merkeze alan uygulamalara yeterli zamanın ve uygulama ile ilgili yeterli tecrübelerinin olmaması nedeniyle çok ilgili olmadıkları yer almaktadır (Naylor and Keogh, 1999).

Öğrenciler, çalışma yapraklarıyla yürütülen derslerde, öğretmenin bilgiyi aktarıcı olarak değil de bir rehber olarak doğru bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmalarına yardım etmesini daha kalıcı bilgiler edinebilmek açısından çok faydalı görmektedirler. Bununla birlikte, temel amaçlarının ÖSS'yi kazanmak olduğunu bu nedenle öğretmenlerinin konuları kısa sürede özet bir şekilde vererek daha çok soru çözülmesini istemeleri düştükleri ikilemi açık bir şekilde göstermektedir. Bunun nedeni, öğrencilere çalışma yapraklarının gerektirdiği derinlemesine düşünmenin, önlerinde her zaman engel olarak duran sınav için de geçiş onayı verebileceği bilincinin kazandırılmaması olabilir.

Çalışma yapraklarının öğrencileri belli bir konu etrafında gözlem yapma, hipotez kurma ve denemeler yaparak bulguları kontrollü bir şekilde elde etmenin yollarını göstererek öğrenme ortamında yeterince meşgul ettikleri sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin çoğunlukla çalışma yapraklarının tüm bölümlerine yanıt yazmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu, çalışma yapraklarının sınav kağıdı olarak düşünülmemesinden dolayı öğrencilerin bu materyalleri kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade etme yolu olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Çalışma yapraklarının öğrencilerin düşünce yapıları hakkında öğretmenlere önemli fikirler vereceği düşünülebilir.

Öğrenciler, çalışma yapraklarının uygulama sürecinde yapılan grup çalışmalarını, öğretmene fazla ihtiyaç duymadan doğru cevaba ulaşmada kolaylık sağlanması, sınıfta yarış havasının oluşmasıyla performansın yükselmesi ve güven duygusunun artması bakımlarından zevkli ve faydalı bulmaktadırlar. Bu bağlamda, çalışma yapraklarının uygulama sürecinde öğrencilerin kendilerini fizik dersine karşı daha istekli hissettiklerini söylemeleri geleneksel sınıf ortamlarında bu tip çalışmaların yapılmadığı ve sürekli yalnız çalışmanın verdiği güvensizliğin ve başarısız olma korkusunun azaldığı sonuçlarına varılabilir.

Çalışma yapraklarının uygulanması süresince öğrencilerin fazla soru sormadığı tespit edilmiştir. Buradan çalışma yapraklarının öğretmene fazla ihtiyaç hissettirmeden yeterli rehberliği sağladığı sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, çalışma yaprakları yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilere rehberlik eden önemli öğrenim araçları haline geldiği söylenebilir. Belli nitelikler dikkate alınarak geliştirilen çalışma yapraklarının öğretmen ve öğrencilerin önemli ihtiyaçlarını karşılayabileceği belirtilmektedir (Akdeniz ve Kurt, 2004).

Çalışma yapraklarının uygulanması sürecinde ders öğretmeni, öğrencilere nasıl rehberlik edeceği konusunda çelişkiye düştüğünü belirtmiştir. Bunun, çalışmanın amacına yönelik olarak yalnızca öğrenci materyali hazırlanıp öğretmene yönelik herhangi bir yazılı materyalin sunulmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

Üniversite sınavı gerekçe gösterilerek basit deneyler içeren etkinliklere derslerde yer verilmemesi gelecek yıllarda öğrencilerin yüksek öğrenimlerinde kapanması çok zor bir boşluğun oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle öğretmenler bilişsel alanın yüksek seviyelerindeki becerileri, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili davranışları geliştirmeye yönelik etkinlikleri ve basit deneyleri içeren çalışma yapraklarını geliştirmeli ve derslerinde uygulamalıdırlar.

Çağdaş yöntemlerle hazırlanan materyallerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bunun için MEB'in Eğitim Fakülteleri ile işbirliği yapıp bu tür materyallerin örneklerinin sıkça yer aldığı bir ortaöğretim Fizik öğretim programı en kısa sürede hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, müfredata uygun öğretmen ve öğrenci kılavuzları da tasarlanmalıdır. Böylece öğretmenler, çalışma yaprağı gibi öğrenme araçlarının öğrenme ortamında nasıl uygulanacağı konusunda fikir sahibi olabilirler.

Öğretmenlerin çalışma yapraklarıyla ilgili mevcut bazı ön yargılarını giderebilmeleri ve çalışma yaprağı gibi materyallerin nasıl geliştirilip programa adapte edebileceği konularında MEB'in hizmetiçi kursların planlanması ile ilgili projelere destek sağlaması gerekmektedir.

Çalışma yaprakları ile yürütülen derslerde öğretmenler, öğrencilerin tamamladıkları çalışma yapraklarına geri dönütler sağlamalıdırlar. Böylece, öğrencilerin derste yaptıkları etkinliklere ve yazdıklarına öğretmenlerinin değer verdiğini düşünerek derslere daha istekli katılımlarının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilecek çalışma yapraklarının öğrencilerin anlama güçlüklerini ve kavram yanılgılarını giderme üzerine etkilerini ortaya çıkarıcı özel araştırmaların yapılması gerekmektedir. Böylece çalışma yapraklarının uygulamadaki yaygınlığının artırılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Akdeniz, A.R. ve Kurt, Ş. (2004, Ekim). *"Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Öğretmen Rehber Materyallerinin Geliştirilmesi"*, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt III)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s.61-78.

Akdeniz, A.R. ve Keser, Ö. F. (2002, Mayıs). *"Assessment of the Constructivist Learning Environment with Qualitative and Quantitative Methods, Changing Times and Changing Needs"*, **First International Education Conference**, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.

Baker, D.R. & Piburn, M.D. (1997). **Constructing Science in Middle and Secondary School Classrooms**, Copyright by Allyn&Bacon, United States of America.

Boddy, N., Watson, K. & Aubusson, P. (2003). "*A Trial of the Five Es: A Referent Model for Constructivist Teaching and Learning"*, **Research in Science Education**, 33, 27–42.

Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999a). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Brooks, M.G. & Brooks, J.G. (1999b). *"The Constructivist Classroom: The Courage to Be Constructivist"*, **Educational Leadership**, 57, 18-24.

Capel, S., Leask, M. & Turner, T. (1998). **Learning to Teach in the Secondary School**, Routledge, London and New York.

Charles, C.M. (2000). (çev. Prof. Dr. Gültekin Ülgen), **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Chen, W. (2002). *"Six Expert and Student Teachers' Views and Implementation of Constructivist Teaching Using A Movement Approach to Physical Education"*, **The Elementary School Journal**, 102 (3): 255-274.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1996). **A Guide to Teaching Practice** (Fourth Ed.). Routledge, London and New York.

Çepni, S. & Kurt, Ş. (2004). *"Laboratuvarların Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerine Etkisi: Keşfedici Bir Yaklaşım"*, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt III)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s.2089-2108.

Demircioğlu, H., Akdeniz, A.R. ve Demircioğlu, G. (2004). "*Kavram Yanılgılarının Çalışma Yapraklarıyla Giderilmesine Yönelik Bir Çalışma"*, **Millî Eğitim**, 163, 121-131.

Driver, R. (1988). **Constructivist Approach to Curriculum Development, Developments and Dilemmas in Science Education**, In P. Fensham (Ed.), Falmer Press, London.

Duit, R. & Treagust, D.F. (1995). *"Students' Conceptions and Constructivist Teaching Approaches"* In **Improving Science Education**, edited by Barry J. Fraser and Herbert J. Walberg, pp. 46-69. University of Chicago Press, Chicago.

Hand, B. & Treagust, D.F. (1991). *"Student Achievement and Science Curriculum Development Using A Constructivist Framework"*, **School Science and Mathematics**, 91 (4): 172-176.

Kurt, Ş. ve Akdeniz, A.R. (2002, Eylül). "*Fizik Öğretiminde Enerji Konusunda Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulanması",* **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTÜ, Ankara.

Kurt, Ş. (2002). **Fizik Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi**, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

McDermott, L. C. (1993). *"How We Teach and How Students Learn: A Mismatch?"*, **American Journal of Physics**, 61 (4): 295-298.

Nakiboğlu, C. (1999). *"Kimya Öğretmeni Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi"*, **DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı**, 11, 271-180.

Naylor, S. & Keogh, B. (1999). *"Constructivism in Classroom: Theory into Practice"*, **Journal of Science Teacher Education**, 10 (2): 93-106.

Proctor, A., Entwistle, M., Judge, B. & McKenzie-Murdoch, S. (1997). **Learning to Teach in the Primary Classroom**. Routledge, London and New York.

Saban, A. (2000). **Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara.

Sprague, D. & Dede, C. (1999). *"Constructivism in the Classroom: If I Teach This Way, Am I Doing My Job?"*, **Learning & Leading with Technology**, 27 (1): 16-17.

Vermette, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S. & Battaglia, C. (2001). *"Understanding Constructivism(s): A Primer for Parents and School Board Members"*, **Education**, 122, 1, 87-93.

Watts, M. & Pope, M. (1989). *"Thinking About Thinking, Learning About Learning: Constructivism in Physics Education"*, **Physics Education**, 24, 326-331.

Watts, M. (1995). *"Constructivism, Re-constructivism and Task-orientated Problem Solving"* In **The Content of Science: A Constructivist Approach to Its Teaching and Learning**, edited by Peter J. Fensham, Richard F. Gunstone and Richard T. White, pp.39-56. The Falmer Press, London.

Yiğit, N., Akdeniz, A.R. ve Kurt, Ş. (2001, Eylül). *"Fizik Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi"*, **Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, s. 151-157.

Ek 1. "Enerjini Dönüştür" İsimli Çalışma Yaprağı

Dünyada enerji dönüşümü hiç olmasaydı ne olurdu? Grup arkadaşlarınızla tartışınız.

- Demir bilyenin serbest kalmadan önceki enerjisi ne kadardır?

  m=.....kg

  h=.....m

- Serbest düşme yapan demir bilyenin düşme süresini sayaçtan okuyarak son enerjisini hesaplamaya çalışınız.

  t=.....s

˚ Demir bilyenin ilk ve son enerjisi arasında nasıl bir ilişki vardır?

˚ Verileriniz görüşlerinizi destekliyor mu? Niçin?

˚ Serbest düşen bilyenin potansiyel, kinetik ve toplam enerjilerini veren grafikleri çiziniz.

˚ Grafikler arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

1. Basit sarkacın 1' den 2' ye olan hareketi boyunca potansiyel ve kinetik enerjisindeki değişimi ile toplam enerjisini veren grafiği mekanik enerjinin korunumu ilkesinden yola çıkarak çiziniz.

2. Bir evin balkonuna sarmaşığa tırmanarak çıkan hırsız bir ipe tutunup aşağıya sabit hızla iniyor. Hırsızdaki bu hareketler boyunca enerji dönüşümleri nasıldır?

THE IMPLEMENTATION OF WORKSHEETS DEVELOPED

ACCORDING TO CONSTRUCTIVIST VIEW OF LEARNING

IN PHYSICS TEACHING

ŞengülATASOY*

Ali Rıza AKDENİZ*

Abstract

Constructivist view of learning accepts that knowledge is constructed in mind of student with his/her own effort being interacted with surroundings. The purpose of this study is to evaluate the implementation process of worksheets related to unit of energy developed in accordance with constructivist view of learning. The interviews were conducted with 5 physics teachers to obtain their views of the designing worksheets. Then, worksheets were implemented in a secondary school with 24 students by using individual and group work methods. The implementation process was observed and lasted in three weeks. After the implementation, the interviews were conducted with the classroom teacher and 17 randomly selected students. The analysis of the lesson observations and interviews showed that the worksheets were very useful in order to develop for observing and obtaining results, and make the learning fun. For future studies, it was suggested to investigate that exploring the existing misconceptions and remedying them is a good direction.

Key Words: Constructivist view of learning, worksheets, physics teaching

İLKÖĞRETİM ÇAĞI 7-15 YAŞGRUBU

SOLYANLI(SOLAK)ÇOCUKLARINRESİMLERİNDE

FİGÜRLERİN YÖNÜ VE KOMPOZİSYON DÜZENİ

Enver YOLCU*

Özet

Resim yoluyla özgür bir çaba içerisine giren çocuğun, bebeklikten başlayıp çocukluktan çıkıncaya kadar geçirdiği evreleri en doğru biçimde anlamak, bu yolda program ve yöntemler geliştirmek, çocuğun sanat eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır. Okul öncesi çocuğunun zengin, coşkulu ve şiirsel anlatımının, okul döneminde yerini cansızlığa ve kuruluğa bırakmış olması, çocuk resimleri ve sanat eğitimi alanındaki araştırma ve inceleme çalışmalarının artarak devam etmesi gereğine işaret etmektedir.

Resimleri üzerinde yapılan bu araştırmalarda, çocuğun resimsel performansı, resme yaklaşımları, resim yoluyla kendilerini dışavurumları, duyguları, yaratıcılıkları vb. daha birçok özellikleri incelenmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada ise, solyanlı (solak) ilköğretim çağı 7-15 yaş çocuklarının resimlerindeki kompozisyon düzeni (figürlerin hakim yönü, resim yüzeyindeki dağılımları – yer alışları – ile hareket ve simetri) bakımından incelenmiş, sağyanlılarla aralarında farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, solyanlı çocukların figür çizimlerinde karşılaşabilecekleri zorluklar bakımından bir etken olabileceği düşünülen “yön” faktörüne dikkat çekilmiştir. Bir başka deyişle, çocuk resimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesinde dikkate alınan çeşitli kriterlere, özellikle “figürlerin yönü” açısından da bakmanın önemi üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Solyanlı çocuklar, çocuk resimleri, çocuk resimlerinde kompozisyon düzeni

Giriş

Çocuğun resimsel faaliyetleri, hiç kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan, özgürce ve içinden geldiğince yaptığı faaliyetlerdir. Bu faaliyetleri sırasında denemeler yapar; ortaya çıkanı yeni bir anlatımla kendince ifade eder. Onun bu çabalarının temelinde çocuksu bir yaratıcılık yatar. Yetişkinlerin anlamakta zorluk çektiği bu çizimlerin, çocuk için bir anlamı ve açıklaması vardır. Bu sebepledir ki çocuk resimleri, yetişkinler tarafından tebessümle izlenmektedir.

Çizme, boyama ve inşa etme gibi faaliyetler, karmaşık süreçlerden oluşur. Çocuk bu çabaları sırasında, çeşitli öğeleri birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturur. Seçme, yorumlama ve yenileme, bu faaliyetlerde dikkati çeken diğer işlemlerdir (Yavuzer, 1992, 12). Bu resimleri ilginç kılan; çocuğun bütün

yaşantısını tanımaya yönelik çalışmalarda, dışarıya çıkan somut veriler olarak, çizgilerin içerde olup biten hakkında bazı ipuçları vermesi ve sanatsal gelişmeye ışık tutucu bazı davranışları kapsamasıdır. Bu sebeple çocuk resimleri, sanatçı, eğitimci, psikolog, terapist v.b. gibi bir çok değişik kesimlerden araştırmacının ilgi odağı olmuştur (Kırışoğlu, 1991, 79).

İnsan hayatının her döneminde çok etkili bir yeri bulunan sanatın, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yerini almasından günümüze kadar geçen zaman içerisinde, yetişkinlerin sanat eğitiminden çok, çocuklara uygulanan sanat eğitimi üzerinde araştırma ve incelemelerin yapılmış olması bir rastlantı değildir. Yukarıda da belirtildiği gibi, resim yoluyla özgür bir çaba içersine giren çocuğun, bebeklikten başlayıp çocukluktan çıkıncaya kadar geçirdiği evreleri en doğru biçimde anlamak; bu yolda program ve yöntemler geliştirmek, çocuğun sanat eğitimine yapılabilecek en önemli katkılar olacaktır. Okulöncesi çocuğunun zengin, coşkulu ve şiirsel anlatımının, okul döneminde yerini genellikle cansızlığa ve kuruluğa bırakıyor olması, çocuk resimleri ve sanat eğitimi alanındaki araştırma ve inceleme çalışmalarının artarak devam etmesi gereğine işaret etmektedir.

Resimleri üzerinde yapılan bu araştırmalarda, çocukların resimsel performansı, resme yaklaşımları, resim yoluyla kendilerini dışavurumları, duyguları, yaratıcılıkları vb. daha birçok özellikleri incelenmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada ise, solyanlı (solak) ilköğretim çağı 7-15 yaş çocuklarının resimlerindeki kompozisyon düzeni (figürlerin hakim yönü, resim yüzeyindeki dağılımları – yer alışları – ile hareket ve simetri) bakımından incelenmiş, sağyanlılarla aralarında farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır. Böylelikle, gözden kaçtığını düşündüğümüz solyanlı çocukların resimsel faaliyetleri, çizdikleri figürlerdeki yön bakımından da incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına geçmeden önce, solyanlılık (solaklık) hakkındaki bilimsel verilere kısaca bir göz atmakta yarar vardır.

Solyanlılık

Genel olarak, vücudumuzun sağ ve sol yanında yer alan çift organlarımızdan birini, diğer yanımızdakine göre daha baskın bir biçimde kullanırız. Daha çok el ya da ayaklar için söz konusu edilen bu yanlılaşma (laterality), aynı zamanda göz ve kulak için de geçerlidir. İşte solyanlılık (solaklık) da, bu çift olan organlardan sol tarafta olanlarının baskın olarak kullanılması durumudur.

Araştırmada, solak ya da solaklık yerine solyanlı ya da solyanlılık teriminin kullanılmasının nedeni, “solak” kelimesinin arkasında az da olsa alaycı bir anlam veya aşağılama söz konusu olmasının yanı sıra, solaklık kavramının daha çok el ya da ayak yanlılaşmasını hatırlatmasındandır. Oysa, yanlılaşma bir tercih olmasının da ötesinde, beynin iki yarıküresinden birinin baskınlığından kaynaklanır (Bu baskınlığın nereden kaynaklandığına aşağıda değinilecektir). Bu nedenle, çift organların kullanımını değil, beyin yarıkürelerinin baskınlığını daha iyi ifade edeceğini düşündüğümüz “solyanlı” ya da “solyalılık” terimi tercih edilmiştir. Buna göre solyanlılık; sağ beyin yarıküresinin baskınlığı nedeniyle kişinin el, kol, ayak, göz ve kulak gibi çift organlarını, bütün etkinliklerinde baskın biçimde kullanıyor olması durumudur.

Oldukça masum olan bu duruma rağmen, uzun yıllar dünyada solyanlılara karşı olumsuz tavır alınmıştır. Hemen her kültürde, solyanlılığa ve solyanlılara kötü bakışlarla yaklaşılmış; sol kelimesi ve onun anlamı, daima kötü, uğursuz, uygunsuz kelimeleriyle neredeyse eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Çoğu ülkelerde, herhangi bir şeyi sol elle almak uğursuzluk olarak kabul edilmiştir. Birçok dinlerde, sol elin kötülük ve faziletsizliğine; sağ elin ise iyilik ve faziletliliğine inanılır.

Solyanlılığın, günümüzde dahi, pek çok kişi tarafından bir *sakatlık* değilse bile *engelleyici* bir özellik sayılmasının sebebi, çok eski inanışlara dayanır. Batı ülkelerinde, boş inançların son derece

yaygın olduğu ortaçağda, sol ellerini kullanan kadınlar tekinsiz sayılmış, hatta büyücü olduklarından şüphelenilmiştir.

Ülkemizde, bu derece olumsuz yaklaşımlar olmamakla beraber, *"aksi"* davranışlarda bulunanlar için*"sol yanından kalkmış"* deyimi kullanıldığı gibi, solyanlılık, *"uğursuzluk"* ve *"sakarlık"* sebebi sayılmaktadır. Bazı yörelerimizde *"kakelli/kakaelli"* deyimi, solyanlılar için kullanıldığı kadar, ince bir alayla ya da sağyanlıları yermek için *"sakar"* ve *"beceriksiz"* anlamında da kullanılmaktadır (Yolcu, 1995, 24). Bu yaklaşıma benzer tutumlar, yukarıda da belirtildiği gibi, Batı dünyasında da mevcuttur. Fransızca'daki sol anlamındaki *"gauche"* ve *"maladroite"* kelimeleri, aynı zamanda *sakar, beceriksiz, hantal, ters* anlamlarına da gelir. Latince'den İngilizce ve Fransızca'ya geçen *"sinister"* ve *"sinistral"* kelimeleri de sol anlamına geldiği gibi *kötü, korku saçan, uğursuz* anlamlarına da gelmektedir (Yaltkaya, 1995, 72). Tarih boyunca, sol ellerini kullanan kişilere yönelik olan bu olumsuz yaklaşımlar, her iki ellerini de aynı beceriyle kullanan kişilere de şüpheyle bakmak şeklinde devam edegelmiştir.

Solyanlılık Nereden Kaynaklanır?

Kanada'daki Saskatchewan Üniversitesi psikologlarından Lorin J. Elias'ın, "Lorin's Left-handedness Site" adlı web sitesinde yer alan makalelerde bir çok kuramdan söz edilmektedir. Solyanlılığın nereden kaynaklandığının kesin olarak bilinemediğini belirten Elias, bilinen ve yaygın olan kuramları "What Causes Left-handedness?" ve "Is Left-handedness Under Genetic Control?"(*) adlı makalelerinde ele almaktadır. Bu makalelerde, kuramları destekleyen bilgilere yer verdikten sonra her birinin değerlendirmesini yapan ve çeşitli eleştirilerle de kendi düşüncelerini ortaya koyan Elias, bu kuramları üç grupta toplamaktadır. Aşağıda, araştırmanın kapsamı gereği çok fazla ayrıntıya girmeden, sözünü ettiğimiz her bir kuramı tanıtan özet açıklamalara yer verilmiştir.

Çevresel Kuramlar

a) Kılıç-kalkan kuramı: Thomas Carlyle'nin ortaya attığı bu kurama göre, solyanlılığın başlangıcının, eski savaşlarda savaşçıların sağ ellerinde kılıç sol ellerinde kalkan tutarak, özellikle kalplerini koruma amaçlarından ileri geldiği savunulur.

b) Bebek ile anne kuramı: Fazla yaygın olmayan bu kuram, kadınların çoğunlukla sağyanlı olduklarını ileri sürer. Kurama göre anneler, bebeklerini rahat ettirmek istemeleri nedeniyle, bebeğin başını kalplerine yakın tutarlar ve onları sol ellerine alırlar. Bu tutuş, biçimi annenin sağ elini serbest bırakmasına ve diğer işleri bu elle yapmasına sebep olacaktır.

c) Anne-baba baskısı kuramı: Bu kurama göre, insanlar çoğunlukla sağyanlıdırlar ve çocuklarının da sağyanlı olmasını isterler. Bu durum, toplumda daha fazla sağyanlı insanların yer almasına sebep olmaktadır.

Elias (2003), bu kurama şu eleştirileri getirmektedir: 1) Evlat edinilen çocuklar üzerinde yapılmış çalışmalara göre, çocuğun el tercihinin bağlantısı, yeni ailesi ile değil, biyolojik bağı bulunan ailesi ile ilişkilidir. 2) Solyanlılık yüzyıllar boyu devam etmektedir. Eğer el tercihi çevresel faktörlerle belirlenseydi, solyanlılık yıllardan beri şiddetli karşı çıkışlara direnemezdi.

Genetik Kuram

Yanlılaşmanın genetikle olan ilgisi hakkında, şu istatistiklere rastlanmaktadır: Eğer çocuğun annesi ve babası sağ elini kullanıyorsa, çocuğun solyanlı olma oranı %2'dir. Bu rakam, anne ve babadan biri solyanlı ise, %17'ye yükselir. Eğer ikisi de solyanlı ise %50'ye sıçrar. Bu rakamlara nadiren rastlanmakla birlikte, Elias (2003a); Mc Manus ve Bryden (1992)'in ortak araştırmasında şu

sonuca vardıklarını nakletmektedir: *Sağ elini kullanan anne-babanın solyanlı (en azından sol elli) bir çocuğa sahip olma şansı %9,5'tur. Bu oran, eğer anne-babadan biri solyanlıysa (daha çok anne), %19,5'a yükselir. Bu araştırmanın analizleri sonucunda verilen diğer bir bilgiye göre de, solyanlı anne ya da babaya sahip çocukların %26,1'i de solyanlıdır.*

Çevrenin solyanlılığa etkisini savunan çevreci yaklaşımcılara Elias'ın getirdiği eleştiriler ile genetik etkenleri savunanların görüşleri arasında bir paralellikten söz edilebilir. Ancak, anne ve babanın her ikisinin de solyanlı olması durumunda, çocukların solyanlı olması olasılığının %50'lere ulaşabileceğini, sadece genetik nedenlere dayandırmak mümkün gibi görünmemektedir. Çocuğun, bir çok davranışını anne ve babanın davranışlarını bilerek ya da bilmeden yaptıkları taklitler yoluyla kazandığı görüşü oldukça yaygın biçimde kabul görmektedir. Bu nedenle, çevresel bir etken olarak solyanlı anne-babanın çocuklarına model olabilmesi ve çocukların da onları taklit etmeleri, onların solyanlı olmalarına önemli katkılar sağladığını söylemek mümkündür.

Gelişim Kuaramları

a) Testosteron kuramı: Elias(2003a)'ın belirttiğine göre, Geschwind ve Galaburda'nın ileri sürdüğü bu kuram, en basite indirgenmiş şekliyle, testosteron hormonunun normalin üstündeki sapmalarından dolayı el tercihini etkilediği görüşüne dayanır.

Hormonal faktörleri dikkate alan bu kurama göre; testosteron, birçok dokunun gelişimini etkiler ve beynin gelişimini engelleyici özellikler taşır. Kurama göre, "düzensiz beyin hakimiyeti" olarak adlandırılan sol yarıkürenin gelişimindeki gecikme, testosteron hormonunun etkisiyledir. Bunun sonucu olarak, testosteron hormonu sol yarıkürenin büyümesini yavaşlatır; buna karşılık sağ beyin yarıküresinin ilgili bölgeleri daha hızla gelişir. Böylece, sağ beyin yarıküresinin sol beyin yarıküresine oranla daha etkin biçimde gelişmesi, solyanlı olmanın bir nedeni olmaktadır.

b) Zor doğum kuramı (Birth stress theory): Bu kurama göre solyanlılık, doğum sırasında meydana gelen beyin zedelenmesinden ileri gelmektedir. Elias (2003b)'a göre, bu kuramı destekler bir delil yoktur. Sözgelimi, normal doğan bebeklerin sezaryenle doğanlara oranla daha fazla sayıda solyanlı olduklarına dair delil yoktur.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim çağı solyanlı çocukların resimlerinde kompozisyon düzeninin (özellikle figürlerin yönü ve hareket kapsamında) niteliklerini saptamak ve sağyanlılarla aralarında bir farkın olup olmadığını araştırmaktır. Ayrıca sanat eğitimcilerine, ailelere, çocuklara yardımcı olabilmek ve solyanlı çocukların sanat eğitimi süreçlerinde karşılaşabileceği sorunlara yönelik çözüm önerileri sunabilmek, araştırmanın diğer amaçlarını oluşturmaktadır.

Önem

Genel olarak sanat eğitiminin; bir alt disiplin olarak da resim-iş eğitiminin sorunlarının çokluğu bilinmektedir. Değişik kaynaklı olan bu sorunların bütünü içinde gözden kaçtığını düşündüğümüz sorun, solyanlılıkla resim etkinlikleri arasındaki ilişkinin ne ölçüde var olduğudur. Bilim adamlarınca ortaya atılan solyanlılık ve sanat ilişkisi üzerinde, kaynakçada belirtilen tez dışında ülkemizde yapılmış bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırma, sanat eğitiminin sorunlarına katkı sağlaması ve uygulamalarda çocuklarımıza sağlıklı rehberlik yapabilme açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın evreni, örneklemi, veri toplama teknikleri ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Çanakkale ili merkez ilçesindeki 7-15 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise, iki ortaokul, iki ilköğretim okulu ve iki ilkokulda okuyan 7-15 yaş grubuna ait 133 solyanlı, 122 sağyanlı olmak üzere toplam 255 öğrenci bulunmaktadır. Deneklerin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Yanlılıklarına Göre Deneklerin Dağılımı

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, anket ve test tekniğinden faydalanılmıştır. Solyanlılığın anket yoluyla saptanmasında, Stanley Coren tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından birkaç maddesi ülkemiz sosyo-kültürel koşullarına göre uyarlanmış olan anketten yararlanılmıştır. Figürlerin yönünün saptanmasında ise, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan *"Ana Tavuk ve Civcivleri Testi"*nden yararlanılmıştır. Bu testte deneklerden, kurşun kalemle bir ana tavuk ve üç civciv çizmeleri istenmektedir. Genel gelişim özellikleri ve grafiksel gelişimleri yanı sıra İlköğretim Resim-İş Eğitimi Öğretim Programı dikkate alındığında, 7-15 yaş grubundaki tüm çocukların testin uygulanmasında zorlanmayacakları varsayılmıştır.

1995 yılında 133 solyanlı, 122 sağyanlı toplam 255 deneğe uygulanan anket sonucunda rasgele saptanmış 50 solyanlı ve 50 sağyanlı deneğe uygulanan *"Ana Tavuk ve Civcivleri Testi"*nin puanlaması ve değerlendirilmesi aşağıdaki gibi yapılmıştır:

Puanlama:

Sola çizilmiş her figüre.....: 2 puan

Sağa çizilmiş her figüre.....: 1 puan

Bu test sonunda alınabilecek en fazla puan 8, en az puan ise 4'dür (Test, 4 figürlü bir resim testidir).

Değerlendirme:

Değerlendirme, aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

Alınan Puan	Yargı
8 - 7 puan arası	.....: Figürlerin hakim yönü sol taraf
6 puan	.....: Figürlerin yönü her iki tarafta eşit
5 - 4 puan arası	.....: Figürlerin hakim yönü sağ taraf

Diğer taraftan, *"Ana Tavuk ve Civcivleri Resim Testi"*ni uyguladığımız deneklerden ayrıca, resim derslerinde yaptıkları değişik konulardaki resimlerinden üçer adet olmak üzere solyanlılardan 150 ve sağyanlılardan 150 adet, toplam 300 adet resim toplandı. Bu resimler yoluyla, solyanlı ve sağyanlı çocukların resimleri arasında; hareket ve simetri açısından farklılıkların olup olmadığı tesbit edilmeye çalışıldı.

Bulgular ve Yorum

*"Ana Tavuk ve Civcivleri Testi"*nin değerlendirilmesi sonunda elde edilen bulgular, solyanlı deneklerin çizdiği figürlerin hakim yönünün %42 oranında sola, %38 oranında sağa ve %20 oranında ise her iki yöne eşit olduğu doğrultusundadır (Ek – 1, Tablo 3). Bu bulgulara göre, solyanlı deneklerin çizdiği figürler, eldeki yanallık ile aynı yönde olmak üzere daha çok sola yöneliktir. Ancak, sağa yönelik figürler çizen solyanlıların yüzdesi (%38), sola yönelik çizenlerin yüzdesine (%42) çok yakındır. "Her iki yöne eşit" olma oranının %20 olduğu da düşünülürse, figürlerin sola ve sağa yönelik olma durumu arasında önemli bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Sağyanlıların çizdiği figürlerin yönü ise, solyanlıların aksine daha fazla bir yüzdeyle sola yönelik olarak çizildiği görülmüştür. Figürleri sola yönelik olarak çizen sağyanlıların oranı %58, sağa yönelik olarak çizenlerin oranı %32 ve her iki yöne eşit olarak çizenlerin oranı ise %10'dur (Ek – 1, Tablo 3).

Figürlerin yönlerini saptamak amacıyla uygulanan resim testi (*Ana tavuk ve Civcivleri*), figürlerin resim yüzeyine dağılımı bakımından incelendiğinde ise, solyanlıların resimlerindeki figürlerin oldukça küçük olduğu ve resim yüzeyini dolduramadıkları; buna karşılık, sağyanlı deneklerin, daha büyükçe ele aldıkları figürlerle yüzeyi daha olumlu biçimde kullandıkları anlaşılmıştır. Bu durum, resim yüzeyini doldurmada, solyanlıların zorlandıkları izlenimini vermektedir.

Resimlerde "hareket" yönünden yapılan çözümleme sonucunda, sağyanlı deneklerin solyanlı deneklere oranla daha hareketli resimler ortaya koydukları saptanmıştır. (Burada kastedilen hareket, figürlerin yürüme, eğilme, yem yeme vb. fiziksel harekettir. Ayrıca çizgi, tonlama, açık-koyu gibi uygulamalar da, hareket açısından değerlendirilmiştir).

Diğer taraftan, solyanlı çocukların daha çok tekrar ve simetriye yer vermiş olmaları, ayrıca dikkat çeken bir husustur. Bu durumun, solyanlı deneklerin resimsel becerilerinin eksikliğine yönelik bir belirti olarak yorumlanabilir. Çünkü, tekrara yönelmenin, yeni ve farklıya ulaşmadaki başarısızlığın bir belirtisi olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre, solyanlı denekler ile sağyanlı denekler figürleri daha çok sola yönelik olarak çizmektedirler. Sağyanlı deneklerin çizdiği figürlerin daha fazla bir oranla sola yönelik olarak çizilmesi beklenen bir durumdur. Ancak, solyanlıların da ağırlıklı olarak sola yönelik figür çizmeleri, baskın olarak kullanılan el (sağyanlı ya da solyanlı olma durumu) ile figürlerin yönünün çapraz yönde olacağı beklentisini desteklememektedir. Oysa, kullanılan elin aksi yönüne doğru daha rahat çizim yapılabileceği beklentisi, en azından anatomik yapının bir gereğidir. Çünkü, kullanılan elin dirseği, aynı yöne doğru (örneğin sol elin sola doğru) hareket etmede sınırlılık getirmektedir. Sözgelimi, bir daire çiziminde daha çok dirsek ve omuzdan hareket edildiği düşünülürse, sol elini kullanan kişi daireyi soldan sağa doğru daha rahat, sağdan sola doğru ise daha zor çizecektir. Bu durum, sağ elini kullananlar için ise tam tersidir. Ne var ki, solyanlı çocuklardan elde edilen bulgular, bu beklentiyi doğrulamamaktadır.

Her ne kadar solyanlı deneklerin kullandıkları ellerinin aksi yöndeki çizimleriyle, aynı yöndeki çizimlerinin oranları birbirine çok yakın ise de, hem solyanlı ve hem de sağyanlı çocukların, baskın olan el kullanımı ile çizdikleri figürlerin yönleri bakımından bir zorlanma yaşayabilecekleri söylenebilir.

İlköğretim I. kademesindeki (7-12 yaş grubu) çocukların, görsel algılama özellikleri ve genel gelişimleri nedeniyle, resim-iş derslerinde modelden çalışmadıkları düşünülürse, kullanılan el ile resimlerindeki figürlerin yönü bakımından bir zorluk olmayacaktır. Çünkü çocuk, bir modele bağlı olarak değil, kendi isteği doğrultusunda bir yön belirleyecektir. Ancak, II. kademedeki (12-15 Yaş grubu) çocukların, modelden resim yapacakları düşünülürse, araştırmanın bulgularına göre, kullanacakları el ile figürlerin yönü bakımından sorun yaşayabilecekleri düşünülebilir. Bu nedenle, modeli oluşturan elemanların düzenlenişinin yanısıra solyanlı ve sağyanlı çocukların, model karşısında alacağı pozisyonun önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Sözgelimi, sola yönelik duran bir modeli çizmeye çalışan solyanlı bir çocuk, modeldeki çizgiler sağdan sola doğru olduğu için zorlanacaktır. Bu durumda öğretmen, sınıfındaki solyanlı ve sağyanlı çocukların model karşısındaki yerleşimine dikkat etmeli, birkaç çalışma sonrasında onları daha iyi tanıyarak gerekli rehberliği yapmalıdır.

Genel olarak, resmin kompozisyonunu olumsuz yönde etkileyecek olan tekrar ve simetrilere yer verme durumunun önlenmesi yolunda, öğretmenlerin eğitici yaklaşımlarının olumlu katkıları olacaktır. Resmi oluşturan elemanların daha farklı şekilde nasıl yerleştirilebileceği veya bu elemanların farklı biçim ve yönlerde nasıl ele alınabileceği şeklindeki sezdirmeye dayalı sorular, çocukların yeni bir düşünce şeması içinde farklı anlatımlara yönelmelerine yardımcı olabilir. Unutulmamalıdır ki, genelleme yapılmadan, her çocuğun kendi yapısı ve özellikleri doğrultusunda yapılacak rehberlik, çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar doğuracaktır. Öğretmen, bilgi aktardığı kadar, rehber olma, öğrenilenleri özgün biçimde anlatmaya fırsat veren ortamı hazırlama, herkesten farklı düşünmeye ve yaratıcı davranış sergilemeye zemin hazırlama yaklaşımlarını sergilemelidir. Bu sayede çocuk, öğrendiklerini değişik ortam ve şartlara göre yeniden ve özgün biçimde değerlendirebilmeyi başaracaktır. Nitekim, genel eğitimin olduğu kadar sanat eğitiminin de en önemli amacı budur.

Diğer taraftan, solyanlı çocukların resimlerindeki figürlerin oldukça küçük olması ve yüzeyi dolduramamaları ise ayrıca dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Böyle bir sonucu doğurmasında etken olacağını düşündüğümüz çizici araç-gereçlerden çok, yüzey dolduran araç-gereçlerle (boya, fırça, kolaj gereçleri vb.) resim yaptırmak soruna bir çözüm getirebilir. Teknik ve malzeme seçiminde, öğretmenler bu gerçeği göz ardı etmemeli, sürekli aynı malzemede ısrarcı olmamalıdır. Nitekim, her çocuğun, her teknik ve malzemeyle başarılı olması veya yaratıcılığını ortaya koyması, zor bir durumdur. Bu nedenle, çocukların algılama tiplerine (*Görücü, Yapıcı ve Karışık*) uygun teknik ve gereçlerden faydalanmalarına fırsat verebilmek için, yıllık programda değişik tekniklere zaman ayırmak gerekmektedir.

Resim-iş eğitimi yoluyla, belirtmeye çalıştığımız amaçlara ulaşılmasında; her türlü olumsuzluklara rağmen sanat eğitiminin gerekliliğine ve kişilik gelişimine yaptığı olumlu etkilerine içtenlikle inanan, çocukların genel gelişimi yanında grafiksel gelişiminin seyrini iyi bilen ve bu yolda eğitim ortamları hazırlayan öğretmenlerin, önemli katkılar sağlayacakları kesindir.

Kaynakça

KIRIŞOĞLU, O. (1991). **Sanatta Eğitim (Görmek, Anlamak, Yaratmak)**, Eğitim Kitabevi, Ankara.

YALTKAYA, K. (1995). **Beynin ve Yaşamın Gizemi**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

YAVUZER, H. (1992). **Resimleriyle Çocuk**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

ELİAS, L. J. (2003a). *"What Causes Left-handedness?",* **http://duke.usask.ca/~elias/ left**, , Erişim: 13 Mart 2003.

ELİAS, L. J. (2003b). *"Is Left-handedness Under Genetic Control?",* **http:// duke.usask.ca/~elias/left**, , Erişim: 13 Mart 2003.

YOLCU, E. (1995). *"Solellilerde Resim-İş Eğitimi"*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

EK – 1

TABLOLAR

Tablo 2: Genetiğe Bağlı Olarak, Çocuğun El Tercihi

(Mc Manus ve Bryden, 1992'den; Kaynak: http://duke.usask.ca/~elias/left)

Tablo 3: Çizdikleri Figürlerin Hakim Yönünün Deneklere Göre Dağılımı

COMPOSITIONORDERANDFIGURES' WAYOF7-15 YEARSOLDLEFTHANDEDCHILDREN'SPICTURES

EnverYOLCU*

Abstract

To understand a child who tries to express himself freely through drawing pictures, considering all types of progress he has made from his birth till adolescence, and to improve some methods and techniques may have an important contribution on art education of a child. As the lyrical, joyful and rich expression of a child attending pre-school dramatically becomes dull and inexpressive, it is urgently needed to have increasing number of researches in the field of children art education.

The researches made on the pictures of children are basically focused on some points such as the performance of children, their approach to drawing pictures, how to express themselves through pictures, their feelings and their creativity etc. In this research, the composition of the pictures of the left-handed primary school students between 7 and 15 years old are analyzed regarding the elements in the pictures such as the dominant direction of the figures, their location, movement and symmetry. As a result of this research, it has been determined that "direction" factor may play an important role with the left-handed children in their figure drawing. Furthermore, by taking various criteria in analyzing and evaluating children art education "direction of figures" has been strongly emphasized.

Key Words: Left-handed children, children drawings, composition order

TRABZON'DA HALKIN KİTAP SAHİBİ OLMA DÜZEYİ

(1795-1846)

Abdullah SAYDAM*

Özet

Bu makale XIX. yüzyılın ilk yarısında Trabzon'da halkın kitap sahibi olma düzeyini incelemektedir. Araştırmanın temel kaynağını Trabzon fier'iye Sicilleri oluşturmaktadır. Döneme ait toplam 29 sicil incelendi. Sicillerde yer alan tereke kayıtları bu konuda oldukça ayrıntılı bilgiler içermektedir. İnceleme sonucunda devrin önemli şehirlerinden biri olan Trabzon'da, kitap sahibi olma oranının bir hayli düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler Osmanlı Devleti'nin yıkılışının kültürel sebeplerini ve yapılan reformların neden uzun zaman aldığını da açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı Devleti, Trabzon, yenileşme, kitap sahibi olma düzeyi

Giriş

Osmanlı Devleti'nde XVII. yüzyılda gerçekleştirilen ıslahat hareketlerine nazaran daha köklü ve kapsamlı yeniliklerin yapılması zarureti, bilhassa XVIII. yüzyıl ortalarından itibaren şiddetle hissedilmekteydi. Bazı devlet ve fikir adamlarının hazırladıkları layiha veya eserlerde, buna dair görüşler belirtmeleri sıkça rastlanan bir durumdu. Bu yüzyılın sonuna varıldığında, yenileşme ihtiyacının derin etkisiyle devletin birtakım reformlara yöneldiğini görmekteyiz. Mühendishanelerin açılmasından Nizam-ı Cedit denemesine, II. Mahmud devri reformlarından Tanzimat'a kadar yapılan çalışmalar, hep devleti yeniden yapılandırma maksadını gütmekteydi. Özellikle 1830'lardan sonra yapılanlar ya da yapılmaya çalışılanlar, eski ıslahat hareketlerinden daha köklü ve kapsamlı reformlar olma özelliğine sahipti. fiüphesiz yenileşme sürecinde yasal veya kurumsal düzeyde gerçekleştirilenler önemlidir; fakat toplumun yenileşmeye hazır ve istekli olmaması durumunda plânlanan değişikliklerin kâğıt üzerinde kalması da kaçınılmazdır.

Yenileşmeye açık ve hazır olmanın bir kültür ve zihniyet meselesi olduğu bilinmektedir. Kitap okuma ve ona sahip olmanın bir toplumun kültür ve zihniyet dünyasını anlamada, algılamada ve değerlendirmede önemli kıstaslar teşkil ettiği söylenebilir. Osmanlı toplumuyla ilgili yorumlarda sağlıklı bir bakış açısına ulaşabilmek için, halkın kitap sahibi olma, dolayısıyla kitap okuma hatta okur-yazarlık düzeyi konusunda akademik bilgilerin elde bulunması gerekmektedir. Yeterli ölçüde yapılacak araştırmalar, sadece üst düzey yönetici kadrosunun veya devlet merkezinde yaşayan asker ve sivil bürokratın değil, aynı zamanda halkın kültür düzeyini ve kültürel unsurlara yakınlık derecesini göstermesi bakımından önemli olacaktır. Bu ön kabulden hareketle cevap aramamız gereken soruları şu şekilde oluşturabiliriz: XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde halkın kitap okuma düzeyi ne idi? Kitap satın alma ölçüsü ne seviyedeydi? Genelde hangi tür kitaplar okunur, alınır ve miras bırakılırdı?

Sorulara sağlıklı şekilde verilebilecek cevaplar, Osmanlı Devleti'nin yenileşme sürecini, meselâ yeniliklerin neden oldukça uzun sürede halka benimsetilebildiği konusunu, daha sağlıklı değerlendirmemize yardım edebilir. Değerlendirmenin sağlıklı olabilmesi için de Osmanlı memleketlerinin tümü veya hiç değilse önemli bir kısmı dikkate alınarak sorulara cevaplar aranması gerekir.

İşte bu araştırmada Türk toplumunun yenileşmeye hangi düzeyde hazır olduğu tarzındaki soruları değerlendirmeye zemin oluşturmak ve yardımcı olmak üzere, Osmanlı Devleti'nin orta ölçekli vilayet merkezlerinden biri olan Trabzon ile ilgili bir çalışma yapıldı. XIX. yüzyılın ilk yarısını kapsayan dönemde şehir merkezinde vefat eden kadın ve erkeklerin ne kadar kitaba sahip oldukları, ne çeşit kitap bulundurdukları, ortalama kitap maliyeti ile bunun halkın ekonomik durumuna oranının ne olduğu tespit edilmeye çalışıldı.

İncelenen Tereke Defterleri

Araştırmanın esas kaynağını 1210/1795 – 1262/1846 yılları arasına ait Trabzon fier'iye Sicilleri oluşturmaktadır. Yalnız 1227/1812 – 1233/1818 yıllarını kapsayan yedi yıllık döneme ait kayıt bulunmamaktadır. Söz konusu sicillerde yer alan ve tümü Müslüman olan 242 erkek, 131 kadın olmak üzere toplam 373 şahsa ait tereke kaydı üzerinde yapılan inceleme sonucunda kitap miras bırakanlar belirlenmeye çalışıldı. Tereke sahiplerinin ölüm tarihlerinin incelenen yıllara nasıl dağıldığı Tablo-1'de gösterilmiştir. Görüldüğü üzere son dönemlerde daha fazla kişiye ait veri bulunmaktadır.

Tablo-1. Tereke kayıtlarının yıllara göre dağılımı

Kaynak: *TfiS,* 1945-1972, muhtelif sayfalar.

Kitap bırakıp bırakmadığı incelenen tereke sahiplerinin ikamet ettikleri mahalleler de Tablo-2'de gösterilmiş olup, nüfusu daha yoğun olan Cami-i Kebir, İskender Paşa, Boztepe, Pazarkapı, Çarşı ve Kemerkaya, Muhyiddin, İmaret ve Debbağhane mahallelerinden diğerlerine göre fazla kaydın yer alması, örneklemenin Trabzon'u temsil edebildiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Tablo-2. Tereke sahiplerinin ikamet ettikleri mahalleler

Kaynak: *TfiS,* 1945-1972, muhtelif sayfalar.

Terekeleri incelenen kişilerin ekonomik durumlarının hangi düzeyde olduğunu anlamak için varislere bırakılan mülk ve eşyanın nakdî değerinden hareketle Tablo-3 oluşturuldu. Toplam tereke bedeli üzerinde yapılan bu incelemeden anlaşılacağı üzere, halkın önemli bir kısmının toplam servetinin değeri, tahminî bir rakam belirlemek gerekirse, 5.000 kuruşun altındadır. Bunun sayısal değeri 256 olup oranı ise % 68.6'dır. Yani incelenen tereke sahiplerinin yaklaşık üçte ikisinin öldüklerinde varislerine bırakabildikleri servetin değeri 5.000 kuruştan daha azdır. Kadınlarda oran daha da yüksek olup yaklaşık % 90'ının bıraktığı servet bu meblağın altındadır. Yirmi bin kuruştan fazla değere sahip servet bırakan hiç kadın bulunmadığını da ilave edelim. 500.000 kuruştan fazla serveti olan dört kişi devlet görevlisi olup servetlerinin büyüklüğü sırasıyla Vali Hazinedarzade Osman Paşa (6.960.493 kuruş), onun kardeşi Memiş Paşa (1.201.077 kuruş), Vali Abdullah Paşa'nın Kethüdası Amasyalı Hafız

Hüseyin b. Hafız Abdullah Efendi (744.738 kuruş), Gümrük Kâtibi Mustafa Ağa b. İbrahim Ağa (648.550 kuruş)'dır (*TfiS*, 1968, 75/b-84/a; 1959, 19/b-23/a; 1970, 52/b-57/a; 1966, 19/a-21/a).

Tablo-3. Tereke sahiplerinin zenginlik düzeyleri

Kaynak: *TfiS,* 1945-1972, muhtelif sayfalar.

Halkın ekonomik durumuna ilişkin bu veriler değerlendirilirken, zaman içerisinde paranın değerinde meydana gelen değişmelerin dikkate alınamayarak mutlak değerlerin yazıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Meselâ oturulabilecek bir evin ortalama fiyatının, şüphesiz gayrimenkullerin değerlerini etkileyen pek çok faktörü ve incelediğimiz dönem içerisinde zamanla meydana gelen değişmeleri dikkate almak kaydıyla, başlangıçta 200-500 kuruş iken, sonraları 500-1000 kuruş dolaylarında olduğunu hatırlatalım. Daha kapsamlı sosyo-ekonomik tahliller bu yazının amacı dışında olduğundan bu kısa hatırlatma ile yetinerek, sadece ekonomik verilerin halkın ezici çoğunluğunun *orta düzey gelir grubu*na sahip olduğunu gösterdiğini ilave edelim.

Halkın sosyo-ekonomik durumunu anlamak için bir başka ekonomik ölçü olarak ev sahipliği derecesine bakıldı. Evlerin nitelikleri, fiyatları, hatta birden fazla ev sahibi olma gibi değişkenlerin daha sağlıklı veriler ortaya çıkmasına sebep olacağı bilinmektedir. Bununla birlikte ana hatlarıyla da olsa fikir edinilmesi için Tablo-4 hazırlandı. Söz konusu tabloda yer alan bilgilere göre incelenen tereke sahiplerinden 160'ının tek hisseli olarak en az bir evi bulunmaktadır ki, oran olarak % 45.40'a tekabül etmektedir. Bu grubun içerisinde birden fazla eve sahip olanların varlığını da hatırlatalım.

Tablo–4. Tereke sahiplerinin ev sahibi olma düzeyleri

Kaynak: *TfiS,* 1945-1972, muhtelif sayfalar.

Kitaplar ve Sahipleri

Terekesi incelenenlerden 3 erkek ile bir kadına ait kayıtlardaki eşyalar tek tek sayılmadığından, onları çıkardığımızda, miras bırakılan eşyalar üzerinde inceleme yapabilecek 236 erkek, 133 kadın olmak üzere toplam 369 şahıs bulunmaktadır. Böyle bir inceleme ile ailelerdeki kitap sayısına da ulaşılabileceği görülmüştür. Zira Osmanlı tatbikatında bir kişinin ölümü halinde miras olarak bıraktığı gayrimenkul, nakit para, ev ve süs eşyası, silah, canlı hayvan gibi değeri fazla olan eşyanın yanı sıra, kullandığı halı, kilim, yatak, yorgan, eski gömlek, eski çarık gibileri, kısacası iğneden ipliğe kadar tamamı mahkemece belirlenirdi. Bilahare bu mallar özel bir mekân olan "Sûk-ı Sultanî" denilen çarşıda müzayede ile satılarak elde edilen meblağ, İslâm miras hukukuna göre, ilgililer arasında mahkeme marifetiyle taksim edilirdi. Bütün bu işlemlere ait kayıtlar da *şer'iye sicilleri*ne kaydedilirdi. Dolayısıyla tereke listelerinde, birkaç sayfalık *En'âm-ı fierif*'ten *Kur'an-ı Kerim*'e *Delâil-i Hayrat*'tan *Marifetname*'ye kadar, ölen şahsın varislerine kitap cinsinden bıraktığı ne var ise tamamının kaydına ulaşmak mümkün olmaktadır. Bununla birlikte bir şahsın ölmeden önce dinî kurumlara yahut da bir dostuna, tanıdığına kitap bağışlaması halinde bu bilgilere incelenen kayıtlardan ulaşmanın mümkün olmadığını ilave edelim.

Bu çerçevede yapılan incelemeye göre *Trabzon fier'iye Sicilleri*nde tereke kaydı açıkça yazılmış olan 369 kişiden 81'i öldüğünde varislerine kitap bırakmıştır ki, oran olarak % 22'ye tekabül etmektedir. Ancak kolaylıkla anlaşılacağı üzere, her vefat eden aynı miktarda kitap miras bırakmış değildir. İstatistikî verilere göre 81 kişiden 22 erkek ve 13 kadın olmak üzere toplam 35 kişinin terekesinde bir kitap bulunmaktadır (Tablo–4). Miras olarak iki kitap bırakanlar ise 6 erkek, 2 kadın olmak üzere toplam 8'dir. Bu demektir ki bir veya iki kitap miras bırakanların toplam sayısı 43 olup (toplama oranı % 11.6), terekesinden kitap çıkanların yarısından fazlası bu durumdadır (kitap sahiplerine oranı %53.1). 3-5 arasında kitap bırakanların sayısı 10 olup toplama oranı % 2.7, kitap sahiplerine oranı ise % 12.3'tür.

Tablo-5. Terekesinde kitap bulunanlar

Kaynak: *TfiS,* 1945-1972, muhtelif sayfalar.

Gerçek anlamda kitap okuma düzeyini tespit edebilmek için birkaç kitaba sahip olanların istatistikî verilere dâhil edilmesinin doğru olmadığını düşünmekteyiz. Zira *Amme Cüz'ü, En'âm-ı fierif*, *Kur'an-ı Kerim* gibi dinî kitaplar genelde sadece ibadet amaçlı olarak okunmaktaydı. Okuyanların çoğu zaman Arapça metinlerin muhtevasını bilemeyebilecekleri düşünülebilir. Dolayısıyla halkın kültürel profilinin tespit edilmeye çalışıldığı bu incelemede bunların istatistikî verilere dâhil edilmesi gerçek durumun anlaşılmasını engelleyebilmektedir. Bu hususu daha da belirginleştirmek için Tablo–6 hazırlandı. Bu tabloda terekesinde beş ve beşten az kitap çıkan kişilerin bıraktıkları eserlerin adları yazılmıştır. Tablo incelendiğinde açıkça görüleceği üzere beş ve beşten az kitap bırakan toplam 53 kişinin, yani kitap bırakanların % 65.4'ünün, toplam tereke sahiplerinin ise % 14.4'ünün önemli bir kısmının (% 72), esasında pek de okumayı alışkanlık haline getirmedikleri söylenebilir. Özellikle kadınlar bakımından bu durum çok daha aşikârdır. Nitekim altıdan fazla kitap bırakan insanlar arasında hiçbir kadın yer almadığı gibi, Tablo-6'da kitap sahibi olan kadınlar arasında *Kur'an-ı Kerim* ve *En'âm-ı fierif* dışında kitaba sahip olan sadece üç kişi bulunmaktadır. Başka bir deyişle tereke sahibi olan 133 kadından sadece üç tanesi, varislerine bu çeşit kitapların dışında kitap bırakmıştır.

Tablo–6. Terekesinde 1-5 arası kitap çıkanların bıraktıkları kitaplar

Kaynak: *TfiS,* 1945-1972, muhtelif sayfalar.

Kitap okumanın makul seviyede olması için, anlamı bilinmeden okunan, daha doğrusu harflerin şekilleri ezberlenen dinî kitaplar dışında Türkçe bir takım eserlerin mevcudiyeti gereklidir. Altıdan az sayıda kitap bırakanlar arasında Türkçe şu ya da bu kitaba sahip olanların on beş kişiyi geçmediği Tablo-6'daki bilgilerden anlaşılmaktadır. Mirasında hiç değilse altıdan fazla kitap olanların okumayı alışkanlık haline getirdiği, bir ihtimal olarak söylenebilir. Bu açıdan baktığımızda 369 kişiden sadece 28'inin altıdan fazla kitabı bulunduğunu görmekteyiz. Nüfusun geneliyle kıyasladığımızda % 7.6'lık bir oranla karşılaşmaktayız. Her ne kadar bir takım kütüphanelerden ya da özel şahıslardan ödünç kitap alanların varlığı akla gelmekteyse de, sayısal verilerdeki hataları dâhil etsek dahi en nihayet % 10'a varmayan *kitap sahibi olmaya meraklı/hevesli bir kitle*den söz ediyoruz demektir. Üstelik bu oran içerisinde nüfusun yarısını teşkil eden kadınların yüzdesinin ihmal edilebilecek bir seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumun kültürel karakterine etkide bulunan, gerçek anlamda okur-yazar olan yani basit bir mektup yazıp okuyabilen değil de; çevresine yol göstermek durumunda olan insanların en azından on kitaba sahip olması gerektiğini düşünmek yanlış olmaz. Böyle bir bakış açısıyla rakamlara baktığımızda miras olarak ondan fazla kitap bırakan kişi sayısı 20 olup, bir başka deyişle toplam nüfusun yalnızca % 5.4'ü bu grupta yer almaktaydı. Toplumda fikir üreten, düşünen, belki yazan, eski deyişle *münevver* ya da *aydın* olan kişilerin ise hiç değilse otuzdan daha fazla sayıda kitaba sahip olabileceği bir tahmin olarak ileri sürülebilir. İstatistikî veriler böylelerinin sayısının 12, oranının ise sadece % 3.2 olduğunu ortaya koymaktadır. fiüphesiz bu yorumun sağlıklı anlaşılabilmesi için, kişinin sahip olduğu bütün kitabı okumamış olabileceği veya kendisinde bulunandan daha fazla sayıda kitaptan yararlanmış olabileceği gerçeğini unutmamak gerekir.

Yirmiden fazla kitap bırakan toplam on beş kişinin kimliği devrin öncü kadrolarını tanımak açısından önemli olmalıdır. Bundan dolayı kişilerin isimleri ve bıraktıkları kitap sayısına daha yakından bakmakta yarar bulunmaktadır. Bu maksatla oluşturulan Tablo-7'den de anlaşılacağı üzere yirmiden fazla kitap bırakanların ezici çoğunluğu devlet kademeleri ile çeşitli eğitim-öğretim kurumlarında görev yapan insanlardır. Bahsedilen kişilerden üçü *paşa* unvanlı olup biri uzun süre Trabzon'da valilik yapan meşhur Hazinedarzadelere mensup olan Osman Paşa'dır. Diğer ikisi de onun yakın akrabaları olup yine epey zaman *vali kaimmakamı* olarak görev yapmışlardı. Diğer şahıslar arasında devlet görevlisi/ilmiye kesiminden olarak iki *kadı*, bir üst düzey bürokrat olarak *Hâcegân-ı Divan-ı Hümayun* unvanlı *vali kethüdası*, bir *gümrük emini*, bir *imam vekili*, bir de kayıtlarda mesleği açıkça yazılmayan ancak babasının müderris, dedesinin müftü olmasından ötürü kendisinin de ilmiyeden olduğu kuvvetle muhtemel bir şahıs yer almaktadır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla en fazla kitap da bu şahsın mirası arasında yer almaktadır. Geriye kalanlardan biri eski kitapçı, biri Trabzon'un köklü ailelerinden olan Mısırlızâdelere mensup bir şahıs, biri de ilmî faaliyetleriyle tanınan Oflu bir ailedendir. Üç şahsın *hacı* unvanlı olduğu, bunlardan birinin aynı zamanda *hafız* olduğu görülmektedir. Bu son gruptakilerin meslek olarak ilmiyeyi seçmeseler dahi ilme meraklı tüccar/esnaf kimseler olduğu ileri sürülebilir ki, zaten bir tanesinin *kazâz* (ipek işleyen, ipek satan) olduğu açıkça kayıtlıdır.

Tablo–7. Yirmiden fazla kitap bırakan kişiler

Kaynak: *TfiS*, 1949, 25/a-26/b; 1952, 17/a, 21/a; 1957, 25/b-26/a; 1962, 34/a-b; *GfiS*, 1417, 10/b-11/a, 23/a-25/a, 25/b-26/a; *TfiS*, 1965, 40/a-b; 1968, 42/b-43/b, 75/b-84/a, 1959, 19/b-23/a; 1970, 52/b-57/a, 1972, 15/a, 16/a-17/b.

Tablo-7'de verilen bilgiler esas itibarıyla çok şaşırtıcı sonuçlar doğurmamaktadır. Bir toplumda üst düzey yönetici kadro ile ilim adamlarının daha fazla kitaba sahip olması anlaşılabilir bir durumdur. fiaşırtıcı olan husus ortalama yarım asra yakın bir zaman dilimini kapsayan dönemde Trabzon gibi önemli bir vilayette yaşayan insanlar arasında yirmiden fazla kitabı olan kişi sayısının bu derece az olmasıdır. Hâlbuki gerek zengin gerekse ilmiyeden olan insan sayısının bu kadar az olmadığı muhakkaktır.

O hâlde sorulması gereken soru şudur: Kitap sahibi olmayı engelleyen sebep nedir? Burada ilk akla gelen cevap, matbaanın yaygın biçimde kullanılamadığı, kâğıt üretiminde dışarıya bağımlılığın söz konusu olduğu bu dönemde kitap fiyatlarının pahalı olmasıdır. Bu ihtimali yine kayıtlardan hareket ederek değerlendirelim: Yalnız kitap fiyatları ile halkın alım gücü arasındaki denge araştırılırken, kitabın yazma veya basma oluşu, kâğıt ve cilt kalitesi, varak miktarı, yazma ise hattatının kimliği gibi değişkenlerin etkileyici unsurlar olduğunu, bu yüzden kitapların bedellerinde şaşırtıcı düzeyde

farklılıklar bulunduğunu öncelikle belirtelim. Meselâ 1238/1822-1823 yılına ait bir kayıtta 15 kuruşa *En'âm-ı fierif* fiyatlandırıldığı gibi (*TfiS*, 1955, 37/a.), 1246'da 2, 1248'de 25, 1251'de 40, 1257'de ise 3 kuruş olarak belirlendiği görülmektedir (*TfiS*, 1960, 16/a; 1962, 32/b; 1964, 2/b; 1966, 38/a).

18 Rebiyülevvel 1214 / 1799 tarihli kayıtta Debbağhane mahallesinden Alemdaroğlu diye tanınan Hacı Osman Ağa b. Hüseyin adlı birinin tereke kaydı bulunmaktadır fiahsın servetinin bedeli masraflar sonrasında 3.096 kuruş 20 paradır. Gayrimenkullerine bakalım: Debbağhane mahallesinde ev (800 kr.), aynı mahallede dükkân (350 kr.), Sipahi çarşısında fırın (600 kr.), Bedesten'de dükkân (180 kr.), aynı yerde ekmekçi dükkânın yarım hissesi (180 kr.), Meydan-ı fiarkî'de demirci dükkânı (120 kr.), Değirmendere'de üç göz değirmen (400 kr.) (*TfiS*, 1947, 36/a-b). Bu kadar gayrimenkule sahip bir insanın gelir düzeyi orta hallinin çok üzerinde olduğuna göre bir miktar kitaba da sahip olduğu akla gelmektedir. Hâlbuki terekesinden bir âdet kitap (*En'âm cüz'ü* dâhil) bile çıkmamıştır. Peki, bu sıralarda kitapların fiyat durumu nedir? Başka tereke kayıtlarından öğrendiğimize göre *En'âm-ı fierif*'in hediyesi 2 kuruş 11 para (*TfiS*,1947, 25/b), *Kur'an-ı Kerim*'in hediyesi 80 kuruştur (*TfiS*, 1947, 35/b–36/a). Verdiğimiz bu kayıttan da anlaşılacağı gibi bir *Kur'an-ı Kerim*'in hediyesi ortalama bir evin fiyatının onda biri düzeyindedir. 1210/1795–1213/1799 yılları arasında temel tüketim maddelerinin fiyatlarından bazı örnekler vermekte de yarar bulunmaktadır. Söz konusu tarihler arasında bir kıyye (eskiden 1282 gram, yakın zamanlarda 1000 gram karşılığı olan ağırlık birimi) koyun eti 8, keçi eti 5–6, kelle 3, sade yağ 30–40, bal 10-12, peynir 10-14, bir çömlek süt 2-3, sabun 40-48 para arasında değişmekteydi (40 para 1 kuruştur) (*TfiS*, 1945, 57/b; 1947, 88/a).

Enflasyon sebebiyle eşya fiyatlarının bir hayli yükseldiği sonraki yıllara ait bir örnek daha verelim: 1238/Eylül 1822 yılı başlarına ait bir kayıtta iki *Kur'an-ı Kerim*'den birinin hediyesi 20, diğerininki 40 kuruş, *Delâil-i Hayrat* adlı eserin fiyatı ise 3 kuruştur. Aynı kayıtta 1 kıyye zeytinyağının fiyatı 2, sadeyağın 5, pirincin 3, sabunun 10 kuruştur. 7 kot buğdayın fiyatı da 10 kuruş gözükmektedir (*TfiS*, 1955, 26/a-b, 35/a). Buradan anlaşıldığına göre *Delâil-i Hayrât* adlı esere sahip olmak isteyen kişinin 1 kıyye miktarı pirinç bedelini gözden çıkarması gerekir ki, makul bir meblağ olarak gözükmektedir. Buna rağmen ulaştığımız veriler fiyatlar konusunda çok sağlıklı kararlar vermemize engel olmaktadır. Örneğin Trabzon Valisi Osman Paşa'nın terekesinde (17 fiaban 1259/1843 tarihli) *Buhari fierif*–1100, *Marifetname*-600, *Altıparmak Tarihi*-150, yazma *Tarih-i Raşid*-500, basma *Tarih-i İtalya*-40, basma *Tarih-i Katarina*-15, *Tarih-i Eyalet-i Sivas*-3 kuruş olarak fiyatlandırılmıştır (*TfiS*,1968, 75/b-80/a).

Verilen örneklerden *Kur'an-ı Kerim* ile İslâmî açıdan muteber kitapların fiyatlandırılması bakımından diğer kitaplarla arasında önemli bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Bu eserlerin daha itina ile yazıldığı, kaliteli kâğıt kullanılıp ebru ve tezhip sanatının seçkin örneklerinin tatbik edildiği, daha ustaca ciltlendiği söylenebilir. Bundan ötürü bir *Kur'an-ı Kerim* sahibi olmak için kişinin oldukça önemli bir meblağı elden çıkarması gerekmekteydi. Üstelik bu sadece Trabzon'a özgü bir durum değildi, ülkenin diğer bölgelerinde de (meselâ Sinop ve Samsun) benzer özelliklere rastlandığı görülmektedir (Sakal, 1999, 735).

Peki diğer kitaplarda durum neydi? *Delâil-i Hayrat*'a dair misali yukarıda vermiştik. Tablo-8'de sunulan daha farklı eserlere ilişkin veriler Kitapçı Hüseyin Efendi'nin terekesinden derlendi. Ayrıca başka mal ve eşyalarla kitap fiyatları arasında mukayese yapmayı kolaylaştırmak maksadıyla aynı terekeden bazı fiyatlara da yer verildi (*TfiS*, 1972, 16/a–17/a).

Tablo-8. Kitapçı Hüseyin Efendi'nin terekesine göre bazı kitap ve

eşya fiyatları (21 Safer 1262 / 1846)

Kaynak: *TfiS*, 1972, 16/a-17/a.

Tablo-8'deki bilgilerden şu sonuçları çıkarmak mümkündür: İlk olarak basma ve yazma *Cümle-i Nahv* adlı eserin fiyatının aynı olması, bu yıllarda basma eserle yazma eser arasında çok önemli bir fiyat farkının bulunmadığını göstermektedir. Bunun en önemli sebebi henüz matbaacılığın yaygınlaşmaması (İskit, 2000; Ertem, 1991, 319-320) ve bu sektörün makine, teçhizat, yedek parça, kâğıt, mürekkep gibi ürünlerde Avrupa memleketlerine büyük ölçüde bağımlı olmasıdır. Ayrıca basma eserlerin hazırlanmasında yazma eserlerden kalma alışkanlık ve tekniklerin devam ettirilmesinin zorlukları gibi birçok faktör bu hususta etkili olmuştur (İhsanoğlu, vd, 2003, 219-255). İkinci olarak dinî eserlerin fiyatlarında, kitapların özel niteliklerini hatırda tutmak şartıyla, insanların alım gücünü gerçekten olumsuz yönde etkileyecek bir durumun mevcut olduğu açıkça görülmektedir. Üçüncü husus din dışı eserlerin fiyatlarında astronomik meblağların görülmemesidir. *Divan-ı Bâkî*, *Divân-ı Fıtnat* ve *Sarf* ve *Nahv* kitaplarının fiyatları bunu ortaya koymaktadır. Kullanılmış bir sini ayağı bedeliyle bir *Divan-ı Bâkî* alınabilmekteydi. Yine kullanılmış bir bakır fenerin fiyatı beş tane *Tuhfe-i Vehbi'ye* eşittir. Demek ki, özel nitelikli kitapları dışarıda tutarsak, kitap fiyatlarında karşılanması imkânsız bir durumun söz konusu olmadığını söyleyebiliriz. En azından okumak isteyen ve maddî durumu yerinde olan kişilerin, kitap sahibi olmalarında önemli bir güçlüğün olduğu söylenemez.

fiayet bu tespitler doğruysa ve kitap sahibi olmada esas etken maddî unsurlar ise, din dışı eserler ucuz olduğundan kayıtlarda bu tür kitapların sayısının çok, dinî eserlerin sayısının daha az olması gerekirdi. Hâlbuki birkaç kitap bırakan kişilerin sahip olduklarının neredeyse tamamına yakını dinî eserler idi. Bu durumda kitap sahibi olma oranının son derece düşük olduğunu, maddî durumu yerinde olan bir takım insanların edinebilecekleri kitaplar bulunmasına rağmen buna pek yönelmediklerini söylemek mümkündür. Dolayısıyla kitap okumama konusunda fiyatın tek belirleyici sebep olduğunu ifade etmek doğru olmaz. Nitekim Molla Siyah mahallesinden Küçük Hacı Mehmed b. İslâm adlı birinin terekesi toplamı 94.334 kuruş olup, terekesinden sadece hediyesi 50 kuruş olan bir *Kur'an-ı Kerim* çıkmıştır (13 fiaban 1237/1822) (*TfiS*, 1955, 30/a-33/a). Sözü edilen şahsın servetinin kitap alma konusunda kendisine bir engel teşkil etmeyeceğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Başka bir misale bakalım: Bayram Bey mahallesinde ikamet ederken vefat eden Esma Hatun b. Hacı Hasan adlı kadının terekesinde kitap olarak sadece bir *Kur'an-ı Kerim* bulunmaktadır. Bunun hediyesi 15 kuruştur. Esma Hatun'un servetinin toplamı masraflardan sonra 3.079 kuruş olup gayrimenkulleri şöylece sıralanmaktadır: Bayram Bey mahallesinde bir ev (800 kr.), Pazarkapı mahallesinde mağaza (100 kr.), Zağanos Kapı'da dükkân (800 kr.), Bedesten içerisinde dükkân (1.200 kr.) (6 Rebiyülahir 1211/1796) (*TfiS*, 1246, 12/a).

Az sayıda kitaba sahip olma konusunun sadece taşrada bulunan insanlara özgü bir durum olduğu elbette söylenemez. Saray çevresindeki insanlar arasında dahi kitap sahibi olma düzeyinin çok da yüz güldürücü seviyede olmadığı görülmektedir. Bizim inceleme yaptığımız dönemden bir süre sonra dahi durum böyle idi. Meselâ terekesi incelenen ve diğer eşyalar bakımından oldukça müsrif olduğu gözlenen Refia Sultan'ın (1842-1880) mirası içerisinde sadece 11 kitabın yer alması bu bakımdan düşündürücüdür (Akyıldız, 1997, 198). Gerçi Refia Sultan'ın saray kütüphanesinden veya diğer şahıslardan ihtiyaç duyduğu kitabı temin etmesi elbette mümkün ve muhtemeldir. Yalnız serveti yerinde olan böyle şahsiyetlerin kitap satın almalarının, bu piyasada iş yapanları olumlu yönde etkileyeceği, kitap yazanların ve basanların sayısını artıracağı; böylelikle ülkenin genel kültürünün gelişmesine olumlu katkıda bulunacağı unutulmamalıdır.

Sonuç

Yapılan bu araştırma XIX. yüzyıl başlarında Osmanlı toplumunun kitap sahibi olma bakımdan ne derece yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir orta ölçekli vilayet merkezi olarak Trabzon'da varit olan bu durumun diğer şehirlerde daha farklı olduğunu söylemek için fazla sebep bulunmamaktadır. Aktardığımız bilgiler Osmanlı Devleti'nin neden yenileşme zaruretine sürüklendiğinin

göstergesidir belki, fakat aynı zamanda toplumda neden yeniliklerin yukarıdan aşağıya doğru başlatıldığını, yeniliklere toplumun neden etkili biçimde sahip çıkamadığını da göstermektedir. Zira ülke ve toplum meselelerini, dünyanın genel gidişatını bilecek, anlayacak, analizler yapıp çözüm yolları üretecek bir kültürel ortam ve düzey bulunmamaktaydı (Turhan, 1987, 173). Dolayısıyla Tanzimat ve sonrasındaki reformların plânlanması ve uygulanmasında çekilen en büyük sıkıntının yetişmiş insan sayısındaki eksikliğin olması bir tesadüf değildi. Berkes'in deyimiyle; "Bu kadar ağır bir uygulama yükünü başarıyla yürütecek bir uzman kadrosu yoktu. Maliyecisi, memuru, subayı, mühendisi, doktoru, ekonomisti, öğretmeni, hâkimi, savcısı olmayan bir devlet bu yükü kaldıramazdı." (Berkes, 1978, 241).

Buna karşılık gelenek bakımından Türk toplumu cehaletten uzak kalmaya, okumaya, eser yazmaya önem verilmesi gerektiğini ifade eden çok sayıda atasözü, darb-ı mesel, şiir ve menkıbeye aşinaydı. Osmanlı Devleti'nin kurulduğu ilk zamanlardan itibaren şairlerin, yazarların, ilim adamlarının üst düzey devlet adamları tarafından korunup kollandığı, kendilerine atiyeler (hediye, bahşiş) verildiği bilinmektedir (Abdülaziz Bey, 1995, II, 450-451). Ancak kitap yazımı, basımı ve satışı, kitap sahipliği, kitap miras bırakma ve çok farklı alanlarda kitap okuma konusunda; hatta Türkler arasında kütüphane ve bununla ilgili vakıflar kurma anlayışı çok eskilere dayanmasına rağmen modern kütüphanecilik konusunda dahi, en azından son iki yüzyılda Batılıların oldukça gerisinde kalındığı muhakkaktır (Ertem, 1999, 720-731; Erünsal, 1999, 699-719).

Sonuç olarak Trabzon'da yaklaşık yarım asırlık zaman dilimi içerisinde vefat eden, muhtelif gelir düzeyine sahip insanlar arasında, yirmiden fazla kitaba sahip olanların sadece 15 kişi olduğu bir dönemde; bırakalım ülke meselelerini, vilayetin dahi problemlerini çözebilecek bir idarî ve akademik zihniyetin mevcut olduğunu söylemek oldukça zor olsa gerektir. Gerçi çok okuyan, çok kitap sahibi olan insanın her zaman makul ve mantıklı olduğu elbette ileri sürülemez. Hatta aydın / elit zümre içerisinde toplumuna, devletine yabancı insanların varlığına Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yer yer rastlanmıştır (Güngör, 1978, 38-47, 69-79). Bununla birlikte toplumun kültürel gelişme konusunda istenilen düzeyde olmadığı da bir gerçektir. Az kitap yazılması, basılması, okunması da bunun göstergelerinden biri olarak düşünülebilir. Dolayısıyla sunulan veriler; toplumun yenileşme zaruretini gösterdiği gibi, aynı zamanda XVII. ve XVIII. yüzyıllarda teşebbüs edilen ıslahatların kalıcı sonuçlar doğuramamasında, XIX. yüzyıldaki reformların uzun yıllara yayılarak tatbik edilmesinde, diğer unsurların yanında, insan - kitap ilişkisindeki yetersizliğin de rol oynamış olabileceğini göstermektedir.

Kaynakça

A- fier'iye sicilleri

Trabzon fier'iye Sicilleri (TfiS), No: 1945-1972.

Giresun fier'iye Sicilleri (GfiS*)*, No: 1417 (Bu sicil Trabzon'a ait olup her nedense Millî Kütüphane'deki kayıtlarda Giresun sicilleri arasında yer almaktadır.)

B-Kitap ve makaleler

Abdülaziz Bey (1995), **Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri - Toplum Hayatı**, Haz. K. Arısan, D. Arısan Günay, 2. C., Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Akyıldız, Ali (1997), **Refia Sultan**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Berkes, Niyazi (1978), **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, Doğu-Batı Yayınları, İstanbul.

Erdem, Yahya (1999), *"Sahaflar ve Seyyahlar: Osmanlı'da Kitapçılık"*, **Osmanlı**, XI.C., Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, ss.720-731.

Ertem, Rekin (1991), **Elifbe'den Alfabe'ye**, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Erünsal, İsmail E. (1999), *"Osmanlılarda Kütüphane ve Kütüphanecilik Geleneği"*, **Osmanlı**, XI.C., Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, ss.699-719.

İhsanoğlu, Ekmeleddin, Aynur, Hatice (2003), *"Yazmadan Basmaya: Osmanlı Basma Kitap Geleneğinin Doğuşu"*, **Osmanlı Araştırmaları**, XXII, ss.219-255.

İskit, Server R., **Türkiye'de Neşriyat Hareketleri Tarihine Bir Bakış**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Güngör, Erol (1978), **Türk Kültürü ve Milliyetçilik**, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Sakal, Fahri (1999), *"Osmanlı Ailesinde Kitap"*, **Osmanlı**, XI.C., Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, ss.732-738.

Turhan, Mümtaz (1987), **Kültür Değişmeleri**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

BOOKOWNERSHIP OFTHEPEOPLEINTRABZON

(1795-1846)

AbdullahSAYDAM*

Abstract

This study examines the level of book ownership in Trabzon in the first half of 19th century. The sources of this research are basically Trabzon Sheriyye Records. Totally, 29 records were examined. Tereke records are very sufficient for this subject. As a result of his research it has been seen that the rate of book ownership is very low. Also the data explain that the cultural reason of Ottoman Empire's falling down.

Key Words: Ottoman Empire, Trabzon, level of book ownership

İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN, İLKÖĞRETİM DENETÇİLERİNİN KURUM DENETİMİNDE GÖSTERDİKLERİ LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

FatihTÖREMEN*

Metin HOZATLI**

Özet

İlköğretim denetçilerinin okulları denetleme sürecinde göstermiş oldukları liderlik davranışları okul yöneticilerinin motivasyonu, mesleklerini algılama düzeyleri ve kendilerini geliştirme çabaları açısından önemli bir öğe olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda Elazığ il merkezi, ilçe, kasaba ve köylerinde toplam 50 okul yöneticisi üzerinde yapılan araştırmada, lider ve liderlik davranışlarının neler olduğu ilgili alan yazın irdelendikten sonra, okul yöneticilerinin, ilköğretim denetçilerinin liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı irdelenmiştir. Anket yoluyla verilere ulaşılan bu araştırmada; okul yöneticilerinin görüşleri arasında görev yapılan yer ve mesleki kıdem açısından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin görüşleri doğrultusunda ilköğretim denetçilerinin yöneticilere karşı nesnel davranışlar göstermedikleri, kendi fikirlerinde ısrar ettikleri, il merkezinde görev yapan yöneticilerle diğer yöneticiler arasında ayrım yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul yönetimi, denetçi, liderlik davranışları

Giriş

Denetçilerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini oynayabilmeleri, eğitim sürecinin sağlıklı işleyişi ve rehberlik yoluyla kalitenin elde edilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda denetçilerin aranılan yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekir. Denetçilerde aranılacak nitelikler genel hatları ile kurumların ilgili yönetmeliklerinde belirtilmektedir. Bu nitelikleri kazanan denetçilerin kurum denetimi sırasında nesnel olmaları, öğretmen ve okul yöneticilerinin görev yaptıkları yerlerin özelliklerini dikkate almaları ve empati yoluyla onlara destek olmaları eğitim sisteminin işleyişi açısından zorunlu görünmektedir. Bu çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri irdelenerek denetçiler ile ilgili mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Lider ve Liderlik Davranışları

Lider, örgütün belirlenen hedefler doğrultusunda gelişmesini sağlamada kritik rol oynayan kişidir. Gordon (1997), liderliği; hem kendi ihtiyaçlarını, hem de onu izleyenlerin ihtiyaçlarını karşılıklı olarak karşılayabilme, bunları nereden ve nasıl bulup kullanabileceğini bilebilme becerisi olarak, Albrecht (1996, 16) ise, önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi yönünde insan enerjisine odaklanabilme yeteneği olarak ele almaktadır. Korkut (1992, 9), lideri, mensup olduğu grubun amaçlarını belirleyen ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde gruba en etkili biçimde yön verebilen kişi olarak tanımlamaktadır. Bursalıoğlu'na göre (1994, 204); lider gruptan gelmekle beraber, birçok bakımdan gruptan sapan ve grup normlarının uygulanmasında serbest davranan üyedir. Bu anlamda, başarılı liderlik davranışlarında diğerlerinden farklı olan kimsedir.

Liderliğin kaynağına ilişkin yeni bir başlangıç noktası da liderlik kavramından çok, liderin davranışı üzerine eğilmek olmuştur. Bu yeni yaklaşımın iki yöntemsel yararı, gözlenebilir olayların incelenmesi ve liderin davranışı ile bu davranışın değerlendirilmesi arasındaki farklılaşma öneminin anlaşılmasıdır. Liderlik davranışları, belirli bir davranış grubuna girer; liderlerin davranışları ise, liderin hem liderlik hem de diğer davranışlarını kapsar (Bursalıoğlu,1994, 207-217). Özden'e göre; (1999) liderliğe yeni yaklaşımlar veya liderliği biçimlendiren yeni değerler ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda; örgüt yapısını korumak, geliştirmek ve dinamik kılmak liderin önemli görevleri arasındadır. Lider böyle bir durumda varılmak istenen geleceğe ilişkin belirgin ve zorlayıcı vizyon belirlemekle yükümlüdür (Töremen, 2002, 195). Bu bağlamda denetçi de bir eğitim lideri olarak söz konusu bilişsel, duyuşsal ve devinsel anlamda liderlik özelliklerine sahip olmalı ve bir lider olarak öğretmen ve yöneticilere liderlik etmelidir.

Denetim yaklaşımlarının çeşitliği bağlamında denetim anlayışları bir takım farklılıklar göstermektedir. Bu anlamda denetim anlayışlarının temel değişkenleri; okul temelli uygulamalara dayanmaları, katılımcı karar verme anlayışının gelişmesi, ortaklığa dayalı ilişkiler, dış denetimden ziyade iç denetimi vurgulamaları, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, eğitim-öğretimin etkililiğinin arttırılmasını amaçlayan etkinliklere ağırlık verilmesi şeklinde gelişmektedir. Bu anlamda denetim anlayışları; bürokratik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloğa dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici bir anlayışa dayanma eğilimi göstermektedir (Glickman ve diğerleri, 2001). Starratt, Glickman, Sergiovanni ve Gordon gibi araştırmacıların ifade ettikleri gibi; insan davranışını sadece uyarıcı-tepki bağı, ödül, ceza ve pekiştireç kavramlarıyla açıklayan klasik denetim anlayışı artık geçerliliğini yitirmiş görünmektedir. Bürokratik, engelleyici, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim anlayışı, paradigmaların hızla değiştiği günümüzde, sonuca ulaştırma anlamında yetersiz görülmektedir (Sullivan, 2000, 212).

Eğitim denetçilerinin liderlik davranışları, liderlik konusundaki bilgilere dayalı olmak durumundadır. Lider kritik karar veren kişidir, onun grupla sürekli beraber olması gerekmez. Bu değişik okulları dolaşmak durumunda olan eğitim denetçilerinin liderlik rolü oynamalarını kolaylaştırıcı bir etkendir (Başar, 2000, 47). Çağdaş denetim yaklaşımında çeşitli yazarların tanımını inceleyen Aydın (2002, 15-19), denetçilere ilişkin beklentilerini şu noktalarda toplamıştır: etkinliklerinin planlanması, öğretim araçlarının seçim ve değerlendirilmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasında, öğretmenin etkililik derecesini de kapsayan bir performans değerlendirmesinde, yeni öğretmenlerin yönlendirilmesinde, özel hizmet personelinin çalışmalarının eşgüdümünde, öğretmen seçiminde, yeni yöntem ve araçların kullanımına ilişkin deneme programlarının hazırlanması ve uygulanmasında uzmanlık hizmeti verirler.

Denetçinin yeterlik alanlarına, denetimin öğe ve amaçlarına bakıldığında, denetçinin, yeterlik alanlarının hepsinde, değerlendirme düzeyinde eylemlerde bulunduğu ve bu düzeyde yeterliklere sahip olması savunulabilir. Ders denetiminde öğretmeni ve öğrenme ortamını, kurum denetiminde kurumun yönetimini, soruşturmada suç konusu durumu ve kişileri değerlendirerek sonuçta karar niteliğinde

önerilerde bulunacak olan denetçinin bu alanlardaki yeterlik düzeyi, bilme ve uygulayabilmeyi de kapsayan bir değerlendirme düzeyinde olmalıdır (Başar, 2000, 102).

Kurum denetimi, kurumların sistemindeki yeniliklerin ilgili kurumlara iletilebilmesi, kurumun çalışmalarını güçleştiren veya zayıflatan nedenlerin belirlenip gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, kurumun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynakları ile bunlardan yararlanılma durumunun gözlenerek yerinde ve etkili bir biçimde kullanılmasının sağlanması, eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin geliştirilmesi, öğretme-öğrenme ve yönetim süreçlerinin etkili duruma getirilmesi için objektif verilere, yasa, tüzük, yönetmelik, genelge, emir ve kararlara dayalı olarak gözlenmesi, kontrol edilmesi, ve ölçütlere göre değerlendirilerek geliştirilmesidir (MEB, 2001). Kurum denetimi, denetimin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak, bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma, durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir (Taymaz,1997, 24). İdeal bir denetim programına kuruluşta görevli bütün personel katılır. Bunun anlamı, genel olarak gelişme programına elemanların tümünün eşit olarak katılmasıdır (Sağlamer, 1985, 34).

Yalçınkaya'nın, Bittel, Eckles ve diğerlerinden aktarmalarına göre; liderliğin denetimin zorunlu bir parçası olarak görülmesinden bu yana komuta zincirinde oldukça fazla yetkiye sahip olan denetçinin liderlik rolünü oynaması artan bir önem taşımaktadır. Günümüz denetçi etkin bir lider, etkili bir planlamacı, teknik bakımdan iyi bir kaynak, politika düzenleyen, yönetim veya yönetim birimleriyle çalışanlar arasında becerikli bir arabulucudur. Bu bağlamda lider, liderlikten önce insanları ve onların problemlerini anlayan, onları yakından tanımalı, insanı güdülemenin yönetimsel becerilerini, insanlarla iletişim kurmasını, formal gruplar kadar informal grupların da nasıl etkileneceğini bilmelidir (Yalçınkaya, 1993).

Burnham, bir eğitim lideri olarak denetçinin on iki sorumluluk alanı olduğunu belirtmiştir. Bunlar: amaçların saptanması, personelin seçimi ve görevlendirilmesi, finansman kaynakları sağlaması, öğretimi geliştirmek için liderlik sağlama, araştırmaya özendirme ve yardımcı olma, yasal sorumlulukları tanımlama, okul işletmesi için yer araç ve gereç sağlama, okul programını tanıtma, doğal, toplumsal ve insan kaynaklarının kullanılması, insan ilişkilerinde açık bir çevre yaratma, ve okul personelinin mesleki gelişiminde liderlik sağlamadır (Atay, 1995).

Denetçi lider, denetim amaçlarını iyi kavramalı, benimsemeli ve üyelere etkin olarak açıklamalı, demokratik bir tutum içerisinde iletişim sistemi kurarak, kararlara katılımı sağlamalı ve kullanmalıdır. Karşı görüşleri anlayışla karşılamalı, dinlemeli ve kendi görüşlerini tartışmaya açabilmelidir. Eğitim lideri olan denetçinin üyenin beklentisini bilmesi, onları örgütsel beklentilerle ilişkilendirmesi ve gerçekleştirmesi gerekir (Aydın, 2002). Denetçi, denetim esnasında etkili insan ilişkileri sağlar, karşılaşılan sorunlara çözüm yolları arar. Amaçlara ulaşılabilmesi için görevlilerle birlikte çalışır ve örnek davranışlar gösterir. Denetçi bu çabası ile bir lider rolünü oynar (Atay, 1995). Dağlı, yaptığı alan araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim denetçilerinin ders denetiminde "az" derecede liderlik davranışı yaptıklarını ileri sürerek; ilköğretim denetçileri için hizmet öncesi, hizmet içi ve lisans üstü eğitim programlarında, liderlikle ilgili konulara ağırlık verilmesi gerektiğini önermiştir (Dağlı, 2001).

Problem Durumu

Örgütlerin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının kontrolü olarak algılanan denetim, örgüt kültürü, toplam kalite yönetimi ile öğrenen örgütler kavramlarıyla gelişme gösteren günümüz eğitim yönetimi anlayışı liderliği önemli bir kavram durumuna getirmiştir. Eğitim sisteminde denetim rolünü üstlenen denetçilerin göstermesi gereken liderlik davranışları ve taşıdıkları liderlik özellikleri okulları çağın gerektirdiği kurumlar haline getirmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmada ilköğretim okul

yöneticilerinin görüşlerinden hareketle; ilköğretim denetçilerinin ilgili alan yazında söz edilen liderlik davranışlarına sahip olma düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine göre denetçilerin ilgili alan yazında söz edilen liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- İlköğretim denetçileri kurum denetiminde ilgili alan yazında belirlenen liderlik davranışlarına ne derece sahiptirler.

2- İlköğretim denetçilerinin liderlik davranışları konusunda, okul yöneticilerinin görüşleri arasında görev yeri değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3- İlköğretim denetçilerinin liderlik davranışları konusunda, okul yöneticilerinin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada tarama modelinde betimsel bir çalışma olup veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve okul müdürlerinin görüşleri alınarak ve ilgili alan yazından (Taymaz, 1997; Başar, 2000; Çelik, 2000) yararlanılarak anket taslağı oluşturulmuştur. Alanla ilgili öğretim elemanları ile okul yöneticilerinin görüşlerine sunulmuş, gerekli düzeltmelerden sonra ankete son şekli verilmiştir. İçerik ve ifade yönünden son hâlini alan anketler alan uzmanlarının görüşüne sunularak geçerliği uzman kanısıyla (Balcı,1995: 120) belirlenmiştir. Anketlerin güvenirliği ise, Cronbach Alpha (İç tutarlık düzeyi) yöntemi ile belirlenmiştir. Bu amaçla anket Elazığ ilinde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinden random yöntemiyle seçilen 45 okul yöneticisine anket uygulanmıştır. Anketin Alfa değeri 0.89 olarak bulunmuştur.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm katılımcıların kişisel özellikleri, 2. bölümdeki 30 soru ise ilköğretim denetçilerinin kurum denetimimde göstermesi gereken liderlik davranışları ile ilgilidir. Anket; tam katılıyorum(5), katılıyorum(4), kararsızım(3), katılmıyorum(2) ve hiç katılmıyorum(1) şeklinde bir ölçekle değerlendirmeye sunulmuştur.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni 2003-2004 öğretim yılında Elazığ il merkezi, ilçe merkezleri ve köy/kasabalarında bulunan ilköğretim okullarında görevli ilköğretim okul yöneticilerinden, örneklem ise ilgili yerlerde çalışan 50 ilköğretim okul yöneticisinden oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anketler resmi yerlerden gerekli izin alındıktan sonra uygulanmaya başlanmıştır. Anketler Elazığ merkez (15), ilçe merkezleri (15) ve köy/kasabalarından (20) okul yöneticisi random yöntemi ile belirlenerek anket uygulanmış ve değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmede varyans analizi kullanılmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışları görev yapılan yer ve mesleki kıdem değişkenine göre gözlenen farkın anlamlılığı tek

yönlü varyans analizi ve farkın anlamlılık derecesini ve kaynağını belirlemek için ise LSD testi test edilmiştir.

Katılımcıların Kişisel Özellikleri:

Katılımcıların dağılımları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Bulgular

Tablo 1'de ilköğretim denetçilerinin sahip oldukları liderlik davranışlarının düzeyini ortaya çıkarmak üzere görüşleri alınan okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre anket maddelerine katılım düzeyleri ve görüşleri arasındaki fark ortaya konmuştur.

Tablo 1. Yöneticilik Mesleğindeki Kıdemine Göre İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Görüşleri

P<,05*

Tablo 2'de ilköğretim denetçilerinin liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini ortaya çıkarmak üzere görüşleri alınan okul yöneticilerinin görev yeri değişkenine göre anket maddelerine katılım düzeyleri ve görüşleri arasındaki fark ortaya konmuştur.

Tablo 2. Görev Yaptığı Yere Göre İlköğretim Okul Yöneticilerin Görüşleri

P<,05*

1. "Yapacağı işin gerektirdiği teknik yeterlik, teknik beceri ve bilgiye sahiptirler." önermesine ilişkin; il merkezi, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri "kararsızım", ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ise "katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hizmet yılı ne olursa olsun tüm katılımcılar "kararsızım" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu durum; teknik yeterlik, bilgi ve beceri açısından ilköğretim denetçilerinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

2. "Sosyal yeterlik, sosyal konularda bilgi ve alışkanlıklar kazanmışlardır." önermesine ilişkin; ilçe, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri "kararsızım", il merkezinde görev yapan okul yöneticileri ise "katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni bağlamında tüm katılımcılar "kararsızım" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuç; özellikle kırsal kesim ve genelde tüm okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinden sosyal konularda daha fazla yeterlik beklentisi içerisinde olduklarını düşündürmektedir.

3.”Samimi ve güven vericidirler.” önermesine; köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri, ”katılmıyorum”, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ”kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hizmet yılı 1-10 yıl arasında olanlar, “katılmıyorum”, hizmet yılı 11-20 yıl arasında olanlar ile hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olanlar, kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu önermede; köy/kasaba ile ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapanların görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Bu durum; okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerini samimi ve güven verici bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

4. “Girişken, başkalarına kolay yaklaşabilen, konuşan, inandıran, ikna eden, cesaret veren ve doğru yolu gösteren insanlardır.” önermesine; köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”katılmıyorum”, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri “kararsızım” şeklinde görüş belirtirken, hizmet yılı 1-10 yıl arasında olanlar, “katılmıyorum”, hizmet yılı 11-20 yıl arasında olanlar, “kararsızım”, hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olanlar ise “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuç; hemen hemen tüm okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinin insani ilişkilerdeki yeterliklerini az bulduklarının düşündürmektedir.

5. ”Okul yöneticisine karşı yardımcı, çalışmada istekli, güdüleyici ve arkadaşça davranış göstermezler.” önermesine; ilçe merkezi, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”katılıyorum”, il merkezinde görev yapan okul yöneticileri ise ”kararsızım” şeklinde, hizmet yılı 1-10 yıl arasında olanlar, “kararsızım”, hizmet yılı 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzerinde olanlar ise “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu durum; tüm okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerini güdüleyici bulmadıkları ve kendilerine arkadaşça davranmadıklarına inandıkları sonucunu düşündürmektedir.

6. “Okul yöneticisinin ideal ve görüşlerine, inançlarına, haklarına ve değer yargılarına karşı saygılıdırlar.” önermesine, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”katılmıyorum”, il merkezi ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ise “kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hizmet yılı 1-10 yıl ile 11-20 yıl arasında olanlar “kararsızım”, hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olanlar ise “katılıyorum” seçeneğinde görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuç; hizmet yılı 21 yıl üzeri olan okul yöneticiler hariç olmak üzere diğer okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerini görüş, hak ve değer yargılarına yeterince saygılı bulmadıklarını düşündürmektedir.

7. “Birlikte çalışacağı, işbirliği yapacağı ve ilişki kuracağı kişiler hakkında bilgilidirler.” önermesine, kıdemi ve görev yeri ne olursa olsun, tüm okul yöneticileri kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu durum; ilköğretim denetçilerinin denetim sürecinde okul yöneticileri hakkında bilgileri olmadığını ve okul yöneticileri daha yakın ilişkiler kurmak istedikleri sonucunu düşündürmektedir.

8. “Kurumun politikası ve yararları hakkında okul yöneticisini aydınlatmaya istekli ve yeterlidirler.” önermesine görev yeri ne olursa olsun tüm okul yöneticileri ve hizmet yılı 1-10 yıl ile 11-20 yıl arasında olan okul yöneticileri kararsızlık şeklinde görüş bildirirken, yalnızca hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticileri katıldıklarını bildirmişlerdir.

Bu durum; hizmet yılı 21 yıl üzeri olan okul yöneticiler hariç diğer okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinin kurum politikası ve yararları konusunda kendilerini yeterince bilgilendirmeye istekli ve yeterli bulmadıklarına inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

9. “Okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğunu anlamada ve anlamlandırmada yetenekli ve bilgili” olma durumuna görev yeri ve mesleki kıdemi ne olursa olsun tüm okul yöneticileri kararsızlık şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu durum; daha önceki bir çok bulguda olduğu gibi ilköğretim denetçilerinin okul yönetiminin yetki ve sorumluluğunu anlamlandırma boyutunda yeterli liderlik davranışı sergilemediğini düşündürmektedir.

10. “Okul yöneticisinin hatalarını ortaya koymada, kıskançlık, duygu ve hasetlerine karşı uyanık ve dikkatli değildirler.” önermesine, il merkezinde görev yapan okul yöneticileri, ”katılmıyorum” , diğer yerlerde görev yapan ve hizmet yılı bağlamında tüm okul yöneticileri kararsızın şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuç; tüm okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinin özellikle hatalarını bulma ve duygularını çözümleme bağlamında davranış ortaya koyduklarına inandıklarını düşündürmektedir.

11. “Okul yöneticisi ve personelin şartlarının iyileştirilmesi ve gelişmesi için gerekli olanakları sağlamaya istekli ve gayretlidirler.” önermesine, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”katılıyorum” seçeneğiyle, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ve hizmet yılı değişkeni bağlamında tüm yöneticiler “kararsızım” şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu sonuç, ilköğretim denetçilerinin yalnızcı köy ve kasabalarda yönetici ve personelin şartlarını iyileştirme çabası içerisinde olduklarını, diğer yerlerde böyle bir çaba göstermediklerini düşündürmektedir.

12. “Amaçlara ulaşmak için plan ve programlar hazırlama bilgi ve becerisine sahip olma” durumu konusunda hizmet yeri ve yılı değişkini bağlamında tüm katılımcılar kararsızlıklarını ifade etmişlerdir.

Bu durum, ilköğretim denetçilerinin plan ve program hazırlama bilgi ve becerisi konusunda yeterli olmadıklarını düşündürmektedir.

13. “Görevleri tamamlamak ve amaçlara ulaşmak üzere iyi organize, bilgi ve becerisine sahiptirler.” önermesine: hizmet yeri ve yılı değişkini bağlamında tüm katılımcılar kararsızlıklarını ifade etmişlerdir.

Bu sonuç; okul müdürlerinin ilköğretim denetçilerinin organizasyonu konusundaki yeterliklerini tatmin edici düzeyde bulmadıklarını düşündürmektedir.

14. “Liderlik dinamizmine ilişkin yeterli bilgi ve uygulama becerisi kazanmışlardır.” önermesine, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”katılmıyorum”, ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri, “katılıyorum”, il merkezinde görev yapan okul yöneticileri ”kararsızım” şeklinde, hizmet yılı değişkeni bağlamında tüm katılımcılar “katılmıyorum” biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Bu durum; ilköğretim denetçilerinin liderlik dinamizmi konusunda yeterli performansı göstermedikleri sonucunu yansıtmaktadır.

15. “Alternatifler arasından seçim yapar, çabuk ve isabetli karar verme” durumu konusunda, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”katılmıyorum” il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri, “kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hizmet yılı 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında olanlar “kararsızım” 21 yıl ve üzerinde olanlar “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuç, okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinin aldığı kararların hız ve isabet oranını yeterli bulmadıklarını düşündürmektedir.

16. “Verdikleri kararlarda sağlam olmak üzere esas delilleri elde eder, fakat kararlarında inat etmezler.” önermesine, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”katılmıyorum”, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ise “kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hizmeti 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında olanlar “katılmıyorum”, hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olanlar ise “kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu önermede köy/kasaba ile ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum; okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinin delil esaslı kararlar vermediklerine ve kararlarında ısrar ettiklerine inandıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

17. “Verilen kararları, koşulları göz önünde bulundurarak uygulama becerisi kazanmışlardır.” önermesine, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”katılmıyorum”, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri, “kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni bağlamında tüm okul yöneticileri kararsız olduklarını bildirmişlerdir.

Bu sonuç; ilköğretim denetçilerinin koşulları göz önünde bulundurmaksızın karar verdiklerini düşündürmektedir.

18. “İşleri tamamlama, iş usulleri geliştirme ve sonucu değerlendirme yeteneğine sahiptirler.” önermesine, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ”kararsızım”, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ise “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hizmet yılı 1-10 yıl arasında olanlar, “katılıyorum”, hizmet yılı 11-20 ve 21 yıl ve üzerinde yıl arasında olanlar ise “kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu durum; ilköğretim denetçilerinin işleri tamamlama, iş usulleri geliştirme ve sonucunu değerlendirme konusundaki yeterliklerinin istenen düzeyde olduğunu göstermektedir.

19. “Okul yöneticisini güdüler, prestij ve statü konularında dikkatlidirler.” önermesine, görev yeri değişkeni bağlamında tüm katılımcılar kararsızlık, hizmet yılı değişkeni bağlamında ise hizmeti 21 yıl ve üstü yöneticiler (katılıyorum) hariç tüm yöneticiler kararsızlıklarını ifade etmişlerdir.

Bu durum denetçilerin güdüleme ve prestij ve statülerini koruma konusunda yeterli düzeyde dikkat göstermediklerini düşündürmektedir.

20. “Sistemin, politika ve organizasyonuna ilişkin çalışmalarda katkıda bulunmak için bilgili ve istekli olma” durumuna, köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ile 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan okul yöneticileri ”katılıyorum”, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ve 1-10 ve 11-20 yıl hizmeti olan yöneticiler ise “kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuç; okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun denetçilerin sistemin organizasyonuna artı katkılarda bulunma için çok istekli görünmediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

21. “Verilen kararlarda, okul yöneticisinin katılımını sağlamak için gerekli iletişimi sağlamazlar.” önermesine, yalnızca köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri” katılmıyorum” şeklinde diğer tüm yöneticiler “kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu durum, ilköğretim denetçilerinin okul yöneticilerini karar sürecine katmadıklarını göstermektedir.

22. “Okul yöneticisinin görüşlerini çekinmeden denetçiye aktarmalarını sağlama ve bu görüşleri kendi görüşleriyle örtüşmese de benimseyebilme davranışı gösterme” durumuna köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ile 1-10 yıl hizmeti olan yöneticiler ”katılmıyorum” diğer tüm yöneticiler ”kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuç; ilköğretim denetçilerinin kurum denetimi sırasında demokratik bir ortam oluşturmadıkları düşüncesini akla getirmektedir.

23. “Verdikleri ısrarlı kararların nedenlerini ve kanıtlarını açıkça ortaya koyamazlar.” önermesine, il merkezinde görev yapan ile köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ve 1-10 yıl ile 21 yıl üzeri hizmeti olan yöneticiler ”katılmıyorum” derecesinde; ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ile 11-20 yıl hizmeti olan yöneticiler “kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu durum bir önceki bulguyu az da olsa destekler nitelikte olup denetçilerin demokratik olma düzeylerinin istenen şekilde olmadığını düşündürmektedir.

24. “Eleştiri ve övgülerinde nesnel olma” durumlarıyla ilgili önermeye köy ve kasabalarda görev yapan okul yöneticileri ile hizmet yılı 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmeti olan yöneticiler ”katılmıyorum”, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul yöneticileri ve 1-10 yıl hizmeti olan okul yöneticileri ise “kararsızım” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durum; ilköğretim denetçilerinin nesnel olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

25. “Okul yöneticisini tanımak için, önyargısız, inandırıcı ve içten ilişki kurarlar.” önermesine, yalnız il merkezinde görev yapan okul yöneticileri kararsızlık düzeyinde, diğer tüm yöneticiler katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuç; okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerini önyargılı bulduklarını ve içten ilişkiler kurmada yetersiz olduklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

26. “Okul yöneticisinin beklentilerini gerçekleştirmede kurumun, çevrenin ve okulun olanaklarını bilme ve davranışlarını bu yönde belirleme durumu ile ilgili” il merkezinde görev yapan okul yöneticileri ile 1-10 yıl görev yapan yöneticiler ”kararsızım”, diğer tüm yöneticiler ise katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu sonuç; okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerini kurumun ve çevrenin olanakları doğrultusunda davranış belirleme yönündeki beklentilerini karşılamada yetersiz buldukları şeklinde yorumlanabilir.

27. “Okul yöneticisini değerlendirirken yalnız aksayan yönlerini belirtmekten özenle kaçınırlar.” önermesine, hem çalışılan yer, hem de hizmet yılı değişkeni bağlamında tüm okul yöneticileri katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu durum, ilköğretim denetçilerinin denetim sürecinde oldukça eleştirel bir tavır takındıkları şeklinde yorumlanabilir.

28. “Kurumun genel ve özel amaçlarını ve bunlara ulaşma yollarını ortaya koymazlar.” önermesine 21 yıl ve üzeri hizmeti olan okul yöneticilerinin dışında tüm okul yöneticileri kararsızlık şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu sonuç, ilköğretim denetçilerinin özel amaçlarına ulaşma konusunda okul yöneticilerine yeterli düzeyde liderlik yapmadıklarını göstermektedir.

29. “Okul yöneticisinin kendini geliştirmesi konusunda yol göstererek yardımcı olurlar.” önermesine 21 yıl ve üzeri hizmeti olan okul yöneticilerinin dışında tüm okul yöneticileri kararsızlık şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu durum da bir önceki önerme gibi ilköğretim denetçilerinin kişisel gelişimleri yoluyla örneklik teşkil etme konusunda yeterli liderlik davranışı göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir.

30. “Okulda demokratik ve güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi açısından yol göstericidirler.” önermesine 21 yıl ve üzeri hizmeti olan okul yöneticilerinin dışında tüm okul yöneticileri kararsızlık şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu sonuç; ilköğretim denetçilerinin okulda güven oluşturma konusunda yeterli düzeyde liderlik etmedikleri düşüncesini çağrıştırmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim denetçilerinin liderlik özelliklerini taşımaları ve klasik denetçi anlayışını terk etmeleri önemli bir eğitimsel sorunu da çözecektir. Bu anlayışla oluşacak çağdaş denetimin alt yapısı, eğitimsel ve öğretimsel ilerlemeyi de beraberinde getirecektir. Denetçinin, denetimin amaçlarına ulaşmasında sergileyeceği tutum ve davranışlar temsil ettiği kurumu da yansıtacağından denetçinin liderlik özelliğini göstermesi temsil ettiği kurumda da liderlik kültürünün oluşmasında önemli bir etki oluşturacaktır.

Yalnızca görev değişkeni bağlamında iki önermede anlamlı farklılığın görüldüğü araştırmada; İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerini teknik ve sosyal yeterlik anlamında, insani ilişkiler açısından yeterli ve güdüleyici, hak ve değer yargılarına saygılı, yeterince bilgilendirmeye istekli bulmadıkları ve hata ve eksiklikleri yakalamaya yönelik davranışlar gösterdikleri, koşulları dikkate almaksızın ve delil esaslı olmaksızın kararlar vermedikleri ve okul yöneticilerini karar sürecine katmadıkları, nesnel olmadıkları ve demokratik ortam oluşturmadıkları görülmektedir.

Samimi ve güven verici bulmamaları ve bu sonucun il merkezinden kasaba ve köylere gidildikçe belirginleşmesi ilköğretim denetçilerinin davranışlarının görev yerine göre değişkenlik gösterdiği, kasaba ve köylerde görev yapan yöneticilere karşı nesnel davranışlar göstermedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Verdikleri kararlarda esas delilleri elde etmelerine karşın kendi fikirlerinde ısrar etmeleri kurum denetiminde il merkezinden kasaba ve köylere gidildikçe önemli fark göstermesi, ilköğretim denetçilerinin kasaba ve köylerde görev yapan yöneticiyi daha yetersiz gördükleri ve kararlarında her zaman ısrar ettikleri görüşü araştırmada ortaya çıkan diğer sonuçlardandır.

Anket sorularına verilen yanıtlarda okul yöneticilerinin kararsız kalmaları ve yapılan görüşmelerde yasal baskıdan çekindiklerini ifade etmeleri; denetçilerin denetim sürecinde olumlu hava oluşturup güven tesis etme zorunluluklarını içeren liderlik davranışlarıyla ters düştüğünü, baskı ve korku kültürüne dayalı bir denetim anlayışının hakim olduğunu gösteren önemli bir sonuçtur. Bu sonuçlardan hareketle ilköğretim denetçilerinin liderlik konusundaki yeterliklerinin, lisans üstü eğitim ve hizmet içi eğitim gibi etkinliklerle arttırılması gereklidir.

Kaynakça

Albrecht, K. **Creating Leaders For Tomorrow**. Productivity Process, Portland, 1996.

Aydın, M., (2002), **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.

Atay, K., (1995), **"İlköğretim Denetçilerinin Yeterlilikleri**" Erzurum: Atatürk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Erzurum.

Balcı, A., (1995), **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik Ve İlkeler**. Ankara.

Başar, H., (2000) ,**Eğitim Denetçisi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Bursalıoğlu, Z., (1994), **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Pegem Yay. Ankara.

Çelik, V., (2000), **Eğitimsel Liderlik,** Pegem Yay. Ankara.

Dağlı, A., (2001), "İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Denetçilerinin Liderlik Davranışları", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:26, S.211-220. Ankara.

Glickman,C., Gordon, S. and Gordon, J. M. (2001), **Supervision And Instructional Leadership.** Allyn&Bacon, Massachusetts.

Gordon, T., (1997), **Etkili Liderlik Eğitimi**, (Çev: Emel Aksay), Ankara, Sistem Yay.

Korkut, H., (1992), **Dört Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları**. Üniversiteler Arası Kurul Yay. Ankara.

Özden, Y.,(1999),. **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler.** Pegem Yay. İkinci Baskı, Ankara

M.E.B**. Tebliğler Dergisi,** Şubat 2001 Sayı:2521

Sağlamer, E., (1985), **Eğitimde Denetim Ve Teknikleri.** Gül Yayınevi. Ankara.

Sullivan,Susan. **Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field.** The Journal of Curriculum and Supervision 15(3), 212-235, 2000.

http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/web/Alternative_Approaches_to_Supervision.pdf

Taymaz, H., (1997), **Eğitim Sisteminde Denetim**. Takav Matbaası. Ankara.

Töremen, F., (2002), **"**Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel Ve Nedenleri", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:1, Cilt: 12, S: 185-201. Elazığ.

Yalçınkaya, M., (1993). "Denetçinin Liderlik Rolü", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 191,S,15-16, Ankara.

THEOPINIONSOFELEMENTARYSCHOOL

PRINCIPALSABOUTTHELEADERSHIPBEHAVIOURS

OFELEMANTARYSCHOOLINSPECTORSDURING

SCHOOLINSPECTION

FatihTÖREMEN*

MetinHOZATLI**

Abstract

Leadership behaviors of primary school supervisors in supervising process of a school are accepted as important means by primary school leaders in their motivation, occupational perception, and developing themselves. In this context, a study has been held on totally 50 primary school leaders in Elazığ downtown, towns and villages. In this study, the concepts of leadership and leadership behaviors are studied in the context of the related literature and primary school leaders' thoughts about whether primary school supervisors have leadership behaviors and whether there is a meaningful difference in primary school leaders' thoughts about this issue are researched. In this study the datum are collected via a survey and it is studied whether there is a meaningful difference in the thoughts of the primary school leaders depending on the points as the district they work in and occupational seniority.

It is seen according to the primary school leaders' thoughts who participated in the study that primary school supervisors don't act objectively among leaders, insist on their own thoughts and they behave differently in treating leaders working in Elazığ downtown and the others.

Key words: School administrator, inspector, leadership behavior

ÜRÜN SEÇKİ DOSYALARI HAKKINDA

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

(ERZURUM İL ÖRNEĞİ)

Gürbüz OCAK*

Özet

Son yıllarda ülkemizde MEB tarafından pilot olarak uygulanmaya başlayan öğrenci merkezli eğitimin en öncelikli amacı; öğrencinin, kendi kendine öğrenmeyi keşfetmesine yardımcı olmaktır. Bu modelde öğrenci kendini değerlendirebilmeli, kendini yeterince tanıyabilmeli ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelidir. Öğrenci merkezli bir okulda ürün seçki dosyası, öğrencinin bireysel öğrenme gelişimini, kendisine, öğretmene ve veliye göstermesi bakımından önemli bir yere sahiptir.

Son yıllara kadar eğitimciler sonucun önemli olduğu psikometrik yaklaşımı ve sürecin baskın olduğu izlenimci yaklaşımı kullanmaktadırlar. Bunlara alternatif olarak ileri sürülen ürün seçki dosyaları (portfolio) eklektik bir yaklaşımla hem süreci hem de sonucu değerlendirme amacını taşımaktadır.

Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın en temel amacı, öğrenci merkezli eğitimde temele alınan ölçme değerlendirme yaklaşımlarından biri olan ürün seçki dosyaları hakkında ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüş ve düşüncelerini değerlendirmektir. Araştırmada anket yoluyla toplanan veriler istatistiksel işlemlerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel olarak ürün seçki dosyalarının; ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılması, öğrencilerinin kendi kendilerinin öğrenme biçimlerini tanımalarına yardımcı olması, konularında olumlu görüş bildirdikleri; ancak ürün seçki dosyalarının hazırlanmasının fazla zaman alması ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen lisesi sınavları nedeniyle hazırlanma süresinin uzunluğundan şikayetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ürün seçki dosyası, öğrenci merkezli eğitim

Giriş

Sürekli değişen dünya ve toplumun ihtiyaçları, eğitim sisteminde de birtakım değişikliklerin olmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Değişen dünyada öğrencilerin ve öğretmenlerin görevleri de değişmiştir. Öğretmenler bilgiyi aktaran konumdan, bilgiye rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciyi düşünmeye sevk eden konuma geçmiştir. Öğrenciler ezber bilgi yerine; bilgiye ulaşabilen,

ulaştığı bilgiyi değerlendirebilen, doğruluğunu tartışabilen, sorgulayıcı, düşünme süreçlerini kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olarak eğitilmelidirler.

Toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli bireyler yetiştirebilmek için; eğitim alanında birtakım yeniliklerin yapılması kaçınılmaz olmuştur. Bu amaçla MEB 2001-2005 çalışma programı içerisinde "Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli"ni Müfredat Laboratuvar Okulları'nda uygulamak üzere geliştirmiştir. ÖME uygulama modeli sistemin bütününde değişikliğe gitmeyi hedeflemiştir. Eğitim sistemi gerek hedefleri açısından gerek eğitim durumları açısından, gerekse ölçme değerlendirme açısından yenilenmeye, geliştirilmeye açık hale getirilmiştir. Gelişmeden yeterince verim alınabilmesi için; sistemin iş görenleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve aileler bu sürece tam anlamıyla destek vermelidirler.

Eğitim sisteminin düzeltilebilmesi için uygun dönütlere ve dolayısıyla değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Değerlendirme sistemin işlevselliğinin devamı için kaçınılmazdır. Eğitim sisteminin dinamik bir yapıyla geliştirilebilmesi için çağdaş değerlendirme sistemleri gereklidir. Eğitim sistemimizde en çok değişikliğe uğrayan sistemlerden biri de değerlendirme sistemidir. Bu kadar değişikliğe rağmen bir türlü istenilen düzeye getirilemeyen değerlendirme sistemi, halen sağlam bir temele oturtulmuş değildir.

Geleneksel değerlendirme bir çocuğun gelişme süreci hakkında bilgi vermez. Aileler öğrencilerin notlarını eğitim öğretim açısından yorumlamada yeterli bilgiye sahip olmadıklarından öğrencilerin notlarıyla ilgili görüşme talebi aileleri paniğe düşürebilir (Culbertson&Jalongo, 1999). Notlar öğrencilerin başarılarından ziyade başarısızlıklarını gösterirler ve yeteneklerinin bir parçasını vurgularlar (Micklo, 1997). Bu tür değerlendirmeler öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermezler (Manning&Manning, 1995). Öğrencilerin kendi gelişimlerini süreç boyunca takip etmeleri gerekirken; öğrenciler sadece aldıkları notlara odaklanırlar. Önemli olan testlerden aldıkları notlardır, gelişimlerinin farkında değillerdir.

Değerlendirme, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında bildiklerini uygulama fırsatı vermelidir (Hillyer&Ley, 1996). Öğretmenler tarafından uygulanan testler çoğunlukla öğrencilerin dış dünyada karşılaştıkları ile ilgili değildir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde onların bilgiyi hatırlaması değil; çalışmalarının niteliği esas alınmalıdır (Cubertson,&Laongo, 1999). Geleneksel testler öğrencileri tam olarak değerlendirmezler. Testler öğrenmenin son teorilerini yansıtmaz, bir sınıftaki çocuğun performansının açık bir görüntüsünü vermez ve gelecek için yarar sağlamazlar (Chen&Martin, 2000). Standart testler kullanıldığı zaman öğrenme değerlendirmeden kopar. Standart testlerin sonuçları eğitimde pozitif bir ilişkiyle sonuçlanmaz, bu tür testlerin sonuçları çoğunlukla arşivlenir ve unutulur, ayrıca ailelerin standart testlerin sonuçlarını anlaması güçtür (Gilman, Andrew&Cathleen, 1995). Standart testler ürünü değerlendirdiği için öğrenme faaliyetlerinin sonunda uygulanır. Öğrenme faaliyetleri bitmiş olduğundan öğrencilerin eksikliklerinin düzeltilmesi bir üst öğrenime bırakılır.

ÖME uygulamasıyla birlikte geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alternatif bazı değerlendirme yöntemleri ortaya atılmıştır. Öğrenci merkezli bir sınıfta öğrenci bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Öğrenci yalnızca girdiği bir testten aldığı puanla değerlendirilmemelidir. Öğrenci farklı özelliklerdeki veri toplama yollarıyla süreç boyunca değerlendirilmelidir. Öğrenci performans ödevleriyle, projelerle, sınıf içi uygulama testleriyle, çalışma yapraklarıyla, gözlem kayıt listeleriyle, ürün seçki dosyası ile değerlendirilmelidir.

Bu değerlendirme yöntemlerinden en popüler olanı son 10-15 yıl içerisinde gündeme getirilen ürün seçki dosyası (portfolyo)dır. Eğitime yeni uyarlanmaya başlayan ürün seçki dosyalarının güzel sanatların bazı dallarında kullanımı daha eskilere dayanmaktadır. Ürün seçki dosyası, Latince'de Portare:Taşımak+ Foglio: Kağıt sayfası sözcüklerinin birleşiminden doğmuştur (MEB, 2003). Porfolio kimi eğitimciler tarafından "Bireysel Gelişim Dosyası" olarak açıklanırken MEB portfolio'ya karşılık

olarak “Ürün Seçki Dosyası”nı uygun görmüştür. Her iki kullanımın temelindeki kavram portfolyo (portfolio)dur.

Ürün seçki dosyası, öğrencinin çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarını yansıttığı koleksiyonudur. Ürün seçki dosyası, öğrencinin çalışmalarının bir dosya içinde toplanmış halidir. Öğrencinin yüksek nitelikli ödevlerini içerir. Ürün seçki dosyası içinde; ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer yazılı çalışmalar, yani öğrenmeyle ilişkilendirilen bir çok etkin malzeme bulunabilir. Ürün seçki dosyasının kapsamında, öğrencinin nasıl değerlendirileceğini, yaptıklarının değerinin ne olduğunu anlayabilmesi için değerlendirme ölçütleri de yer alır (MEB, 2004).

Gilman, Andrew ve diğerleri (1998) portfolyo kullanımının avantajlarını şöyle açıklıyor:

1. Portfolyo ile hem ürün hem de süreç değerlendirilmektedir.
2. Öğrenme ve değerlendirmeyi bütünleştirir.
3. Değerlendirme tek bir puanla sınırlı değildir.
4. Öğrencinin gelişimi hakkında daha fazla bilgi verir.
5. Öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik eder.
6. Öğrenciler değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hisseder.
7. Yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yetenekleri geliştirmeye yardım eder.
8. Gerçekten sınav kağıdı okuma yükünü azaltabilir.
9. Portfolyo ile kazanılan bilgi anlamlı ve önemlidir.
10. Uygun ve anlaşılabilir bir içerikle öğrencilerin çalışma örneklerinin devamlılığını sağlar.
11. Düşünme yeteneklerini ve global anlamayı değerlendirir.
12. Ailenin de uygun bulduğu bir değerlendirme biçimidir.

Portfolyo çalışmaları eğitim-öğretim faaliyetleri süresince hazırlanır. Portfolyo çalışmalarını tamamlama; aile, öğretmen ve öğrencilerin sorumluluk ve rollerinde yoğun bir değişmeyi gerektirir (Melograno, 1994).

Geleneksel ölçme araçlarıyla öğrencinin bilgisi sınırlı bir zaman diliminde ölçülmeye çalışılmakta, öğrencinin kendi başarısını ve eksiklerini görme fırsatı verilmemekte, öğrencinin oluşturduğu öğrenme şeması hakkında yeterli bilgi sunulmamaktadır (Romberg, 1993; Shepard, 1989; Mumme, 1990; Akt; Baki ve Birgin, 2004). Testler bireyin gelişimini ve bütün potansiyelini açığa çıkarmaz. Bu nedenle portfolyo değerlendirmesi geleneksel anlayışın öngördüğü değerlendirmeden ziyade, toplam kaliteyi yakalama adına üretimi gerektiren performans değerlendirmenin bir biçimi olarak ifade edilebilir. Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarında öğrenci değerlendirme sürecinin belirlenmesinde söz sahibi değildir. Ancak ürün seçki dosyasıyla öğrenci oluşturacağı dosyanın içeriğinin belirlenmesinde söz sahibi olmaktadır. Geleneksel ölçme yaklaşımlarında önceden yapılandırılmış durumlarla sonuç

ortaya konmaya çalışılırken ürün seçki dosyası süreç boyunca öğrenciyle birlikte yapılandırılır. Öğrenci öğretmeninden sürekli geri bildirim alarak hatalarını düzeltebilir.

Eğitim-öğretim etkinliklerindeki her türlü uygulamanın merkezinde öğrenen yer almalıdır. Eğitimin planlanmasından değerlendirilmesine kadar yapılan her aşamada öğrencinin görüşleri alınmalı, onların görüşleri, kendi eğitimlerine yön verebilmelidir. Eğitimin en temel amacı, onları daha iyi yetiştirmek olduğuna göre, onların da kendileriyle ilgili olarak alınan birtakım kararlara katılmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin fikirleri her türlü yeni uygulamada değerlendirilmelidir. Öğrencilerin ürün seçki dosyalarıyla takip edilmesi, öğrenci merkezli eğitim pilot uygulaması içerisinde yer alan, sonuçları henüz değerlendirme aşamasında olan bir uygulamadır.

Bu çalışmanın en temel amacı da farklı bir yaklaşımla bu pilot uygulama sürecinde modelin uygulandığı öğrenci gruplarından 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin ürün seçki dosyaları hakkındaki görüş ve düşüncelerini değerlendirerek MEB'in ortaöğretimde yeniden yapılanma sürecine katkıda bulunabilmektir.

Yöntem

Bu araştırmada tarama(survey) modeli olarak yapılandırılmıştır. Tarama tekniği, "doğal ortamda tutum, düşünce ya da başarı gibi bir çok değişkenin ölçülmesinde kullanıldığı" için (Wiersma, 2000) bu çalışmada temel araştırma deseni olarak benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen "Ürün Seçki Dosyası Değerlendirme Anketi"nin ilk taslağı oluşturulmadan önce öğrencilere ve uygulamayı yapan öğretmenlere; "Sizce ürün seçki dosyasının öğrencilere kazandırdıkları nelerdir? Ürün seçki dosyası değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir mi? Dosyanın hazırlanmasında ve sunumunda ailelerin katkısı olmalı mıdır?" şeklinde açık uçlu sorular sorulmuştur. Soruların değerlendirmesinden sonra, kaynaklardan elde edilen veriler de dikkate alınarak anket maddeleri hazırlanmıştır. Anket taslak olarak geliştirildikten sonra öğrencilerin anket hakkındaki görüşlerinin alınması amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Uzmanların ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra ankete son şekli verilmiştir.

Ankette "Ürün Seçki Dosyası Değerlendirme"yle ilgili 25 soru bulunmaktadır. Bu soruların tamamı kapalı uçlu sorulardır.Veri toplama aracında, cevaplamada istenen bakış açısını davet etmesi, kaynak kişi için cevaplama kolaylığı sağlaması ve araştırma için değerlendirme kolaylığı vermesi gibi yararları (Karasar, 1991, 176) olması açısından yeteri sayıda kapalı uçlu sorular kullanılmıştır. Bu sorulara uygun olarak seçeneklerde "tamamen katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "çok az katılıyorum", "hiç katılmıyorum" arasında değişen dörtlü bir dereceleme yapılmış ve her seçeneğe olumludan olumsuza doğru 4'den 1'e kadar puan verilmiştir.

Anket Öğrenci Merkezli Eğitim pilot uygulamasına katılarak ürün seçki dosyası hazırlayan tesadüfi olarak seçilen 194 beşinci sınıf ve 178 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış.

Uygulanan toplam 372 anketteki verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında aritmetik ortalama, frekans ve yüzde istatistik işlemleri kullanılmıştır. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin 25 soruya verdikleri cevapların ortalamalarının kıyaslanabilmesi için t testi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olan anketin uygulanması sonucu elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak değerlendirilmiş ve bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde kullanılan; 4'den 1'e kadar olan dereceleme ölçeği, n-1/n formülü kullanılarak elde edilen aralık genişliği dikkate alınarak her aralıkta 0.74 puan olacak şekilde, dört eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Tablo 1. Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,74
Çok Az Katılıyorum	2	1,75 - 2,49
Kısmen Katılıyorum	3	2,50 - 3,24
Tamamen Katılıyorum	4	3,25 - 4.00

Bulgular ve Yorumlar

Toplanan anketlere öğretmelerin verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Tablo 2'de ve devamında, elde edilen verilerin frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Ürün Seçki Dosyası Değerlendirme Anketine Verilen Cevapların Frekans(f), Yüzde(%) ve Ortalamaları(`X) (Ü.S.D.: Ürün Seçki Dosyası)

Ankette yer alan görüşlere, öğrencilerin genel olarak katılımı incelendiğinde, tablo 2'de de görüldüğü gibi öğrenciler büyük çoğunlukla ürün seçki dosyasıyla ilgili görüşleri desteklemişlerdir. Beşinci sınıf öğrencilerinin %50,3'ü "*Ü.S.D. ile kendi öğrenme türümü tanıdım*" maddesine tamamen katıldıklarını belirtirken; sekizinci sınıf öğrencilerinin %51,1'i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Aynı maddeye grup ortalamaları bakımından da her iki grup da tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

"*Ürün seçki dosyasının hazırlanması fazla zaman almakta*" ifadesine 5. sınıf öğrencileri %55,4; 8. sınıf öğrencileri %55,6 oranında tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ortalamalar düzeyinde sonuçlara baktığımızda her iki grup öğrencileri de 3,4 ortalama ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ürün seçki dosyasının fazla zaman alması ürün seçki dosyasına yapılan eleştiriler arasında da yer almaktadır. Hatta ürün seçki dosyalarının fazla zaman almasından dolayı öğrenciler arasında dürüstlük sorununu gündeme getirmiştir. Öyle ki, hazırlama zamanının süreç olarak uzun sürmesi nedeniyle öğrenciler bir birlerinin hazırladıkları çalışmaları çoğaltarak dosyalarına koyabilirler. Amerika'da yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %78'i kopya çektiklerini ve %93'ü hiç yakalanmadıklarını söylemişlerdir (MEB, 2003).

Anketin 3. maddesinde yer alan "*Ü.S.D. ile değerlendirilirken sınav kaygısından uzaklaştım*" ifadesine 5.sınıf öğrencileri %44,1 oranında ve 3,2 ortalama ile; 8. sınıf öğrencileri %45,5 oranında ve 3,1 ortalama ile tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ocak (2003)'ın yaptığı, "Öğrenci Merkezli Fen Öğretimi ile İlgili 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmada "*Değerlendirmeye sınavlardan başka çalışmalarımızın da katılması bize daha çok güven kazandırdı*" ifadesine dördüncü sınıflar %72,8 ve beşinci sınıflar %76,2 oranında tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Geleneksel testlerde öğrencilerin çoğunluğunun yaşadığı sınav stresi ürün seçki dosyası ile

değerlendirmede yoktur. Ürün seçki dosyası sürece yayıldığından öğrenci kısa sürede yaşadığı sınav baskısından bu süreçte kurtulabilir. Değerlendirmenin bir başka çeşidi olan standart testlerle öğrenciler ve aileler akademik gelişimlerini takip edemezler. Standart testler amaç doğrultusunda kullanılmayan sonuçlar üretir (Gilman&Hassett, 1995). Standart testler öğrencilerin güçlü yönleri hakkında çok az bilgi verir (Salend, 1998). Standart testlerde öğrenciler özgür değillerdir. Öğrenci bildikleriyle ilgili soru gelirse, cevaplar ve kendini gösterir. Oysa öğrenciler yalnızca bir sınav sonucuna bağlı olarak değil, farklı yetenek ve becerilerini göstermek amacıyla yaptıkları çalışmalarla da değerlendirilmelidir.

"*Ü.S.D. ile güçlü ve zayıf yönlerimi doğru olarak açıklayabilirim*" ifadesine 5. sınıf öğrencileri %40,0; 8. sınıf öğrencileri %42,7 oranında tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ortalamalar düzeyinde sonuçlara baktığımızda her iki grup öğrencileri de 3,1 ortalama ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Fenwick ve Parsons (1999), A Note on Using Portfolios to Assess Learning adlı çalışmasında portfolyonun öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmede yardımcı olduğunu yaptığı çalışmasında açıklamıştır. Koelper ve Messerges (2003) The Power of the Portfolio adlı araştırmasında örnekleme alınan öğretmenlerin %68'i standart testlerin, %64'ü de karnelerin akademik gelişmeyi göstermediğini belirtmişlerdir.

Anketin 5. maddesinde yer alan "*Ü.S.D. ile kendi öğrenmemden sorumlu olduğumu fark ettim*" ifadesine beşinci sınıf öğrencileri %42,1 oranında ve 3,2 ortalama ile tamamen katıldıklarını; sekizinci sınıf öğrencileri %42,7 oranında ve 3,1 ortalama ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler portfolyoları kullandıklarında, kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alır, kendi öğrenme güçlerini ve sınırlılıklarını anlar ve öğrenme hedeflerine ulaşırlar (Hillyer&Ley, 1996).

Anketin 6. maddesinde yer alan "*Ü.S.D'de yer alan çalışmalarımla kendi kendimi değerlendirebilirim"* şeklindeki ifadeye 5. sınıf öğrencileri %47,8; 8.sınıf öğrencileri %47,2 oranında tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ortalamalar düzeyinde ise her iki grup öğrencileri de 3,4 ortalama ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Koelper ve Messerges (2003) The Power of the Portfolio adlı araştırmasında, portfolyo çalışmasına katılmadan önce %13 oranında kendi çalışmalarını değerlendiremediklerini belirten öğrencilerin oranı portfolyo çalışmasıyla birlikte %0'a düşmüştür. Geleneksel değerlendirmeyle birlikte kullanılan kağıt kalem testleri sınıflarda ortak olarak kullanılır. Öğrenciler kendilerini bu anlamda zayıf hissederler ve geleneksel test aldıkları zaman baskı ile karşılaşırlar. Geleneksel testlerin çoğu öğrencilerin bildiklerini açıklama ve yaptıklarını gösterme fırsatı vermezler (Cubertson&Laongo, 1999). Oysa ürün seçki dosyasının temelinde paylaşma, ürettiklerini başkalarına aktarma vardır.

"*Ü.S.D. ile ailem benim çalışmalarımı yakından tanıdı*" ifadesine 5. sınıf öğrencileri %43,6 oranında, 3,2 ortalama ile 8. sınıf öğrencileri ise %41,6 oranında ve 3,1 ortalama ile tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yine aileyle ilgili olarak "*Ü.S.D. ile ailemin bana karşı sorumluluk ve rolleri değişti*" ifadesine 43,6 oranında beşinci sınıflar; 41,6 oranında ise sekizinci sınıflar tamamen katıldıklarını ifade etmişler ve her iki grupta bu ifadeye 3,3 ortalama ile tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. 1995'te Dodd ailelere daha fazla bilgi sağlamada 5 yol önerir. Bunlardan biri; veli görüşmeleri öğrencilerin topladıkları portfolyo çalışmaları ile daha anlamlı yapılır. Toplantıdan sonra öğrenciler ailelerine açıklamalarını sergiler. Bu uygulama sadece öğretmenlerin veli baskısını kaldırmaz, aynı zamanda öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinin bir göstergesini ve gerçek bir değerlendirmesini verir (Dodd, 1998, 2). Öğrencilerin çalışmalarını sergiledikleri toplantılarda da, öğrenenler öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alırlar ve ardından başarılarını artırırlar (Ricci, 2000). Bu toplantılarda çok hızlı bir şekilde iletişim kurulur, öğrenci katılımı artar ve öğretimin temel felsefesiyle uyum sağlanır (Conderman, Hatcher, Ikan, 1998). Portfolyo sayesinde öğrenci, öğretmen ve aileler sınıfta yer alan öğrenme tiplerini anlayabilirler (Lamdin&Walker, 1994).Veli toplantılarında portfolyo kullanılarak öğrenme süreçleri hakkında yeterli bilgi verilebilir(Conderman, Ikan, Hatcher, 2000). Bu şekilde veli toplantıları çocukların saçının uzunluğunun, yaramazlığının, beslenme alışkanlıklarının

konuşulduğu bir ortam olmaktan çıkarılarak gerçekten öğrencilerle ilgili objektif verilerin konuşulduğu, öğrenciler hakkında gelecek için planların yapıldığı ortamlar haline getirilebilir.

Beşinci sınıf öğrencileri anketin 13. sorusunda belirtilen "*Ü.S.D. ile planlama becerilerim gelişti*" ifadesine 53,3 oranında; sekizinci sınıflar 53,4 oranında tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Her iki grup öğrencileri de 3,3 ortalama ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

"*Ü.S.D. içeriğini öğretmenimizle birlikte belirledik*" ifadesine 5.sınıf öğrencileri %45,6 oranında ve 8. sınıf öğrencileri % 44,4 oranında tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ocak tarafından yapılan "Öğrenci Merkezli Fen Öğretimi ile İlgili 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmada "Fen bilgisi dersinde öğretmenimizle birlikte çalışmalarımızı planladık" ifadesine dördüncü sınıflar %66,7 ve beşinci sınıflar %69,8 oranında tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir (Ocak, 2003). Öğrenci merkezli eğitim uygulamalarında değerlendirme amaçlı olarak ürün seçki dosyaları kullanılmasından dolayı bu araştırma Ocak'ın yaptığı araştırmayla tutarlılık göstermektedir.

Anketin 17. maddesinde yer alan "*Ü.S.D. ile ailem ve öğretmenimle daha iyi iletişim kurmaya başladım*" ifadesine beşinci sınıf öğrencileri %48,2 oranında, 3,1 ortalama ile sekizinci sınıflar ise %47,8 oranında ve 3,0 ortalama ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yine öğretmenle ilgili olarak "*Ü.S.D'yi hazırlarken öğretmenimle birlikte çalışmalarımı daha çok düzeltip geliştirme fırsatı buldum*" ifadesi beşinci sınıf öğrencilerince %41,5 oranında, 3,0 ortalama ile sekizinci sınıflarca ise %40,4 oranında ve 2,9 ortalama ile destek bulmuştur. Portfolyo sayesinde öğretmen, öğrenci ve aile arasında çok hızlı iletişim kurulur (Micklo, 1997). Ürün seçki dosyası, öğretmen, öğrenci arasındaki işbirliğine dayanan çalışmanın bir yansımasıdır (MEB, 2003). Öğrenci dönüt alarak düzeltme yapabilmesi için sürekli öğretmeniyle hazırladığı ürün seçki dosyası üzerinde konuşur ve düzeltmelerde ailesinden yardım alır. Bu nedenle bu dosyayı hazırlayan öğrencinin ailesi ve öğretmeniyle iletişimi artar. Öğretmen öğrenciyi dosyası konusunda yönlendirir, onun gelişim sürecinde hem aileye hem öğrenciye rehberlik eder.

Anketin 24. maddesinde yer alan "Ü.*S.D. ile kendimi daha bağımsız hissettim*" ifadesine beşinci sınıf öğrencileri %49,7 oranında, 3,3 ortalama ile sekizinci sınıflar ise %50,0 oranında ve 3,2 ortalama ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ürün seçki dosyaları öğrencilerin kendi ürettikleri ürünleri değerlendirerek etkin öğrenmeyi hedefler. Öğrenciler bu süreçte not korkusu yaşamadıkları ve dosyanın içerisinde serbest ürünlerde koyacaklarından dolayı kendilerini daha özgür hissetmektedirler.

Tablo 3. Ürün Seçki Dosyası Değerlendirme Anketine Grupların Verdikleri Cevaplara Göre Ortalamalar Arası Fark Tablosu (p>0,05)

İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin ankete verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre, Tablo 3 'te de belirtildiği gibi, 5. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevapların ortalaması 3.12, standart sapması 0.165 iken; 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması 3.17 standart sapması 0.134 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise –1.377 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir. İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin Ürün Seçki Dosyası Değerlendirme Anketine verdikleri cevaplar birbirlerini destekler niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ürün seçki dosyaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Genel olarak her iki grupta da yer alan öğrencilerin görüşleri birbirine yakındır. Her iki grup öğrencileri de ürün seçki dosyalarının eğitim sürecinde kullanılmasını desteklediklerini, ürün seçki dosyası için hazırladıkları çalışmalara tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin verdikleri cevapların puan ortalamaları 3,12; sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalaması 3,17 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre her iki grup öğrencileri de uygulamaya "tamamen katılıyorum"a yakın bir cevap vermişlerdir.

Öğrenciler genel olarak ürün seçki dosyalarının eğitimde kullanılmasını desteklemişler; ancak dosyanın hazırlanmasının fazla zaman aldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ürün seçki dosyasıyla birlikte planlama becerilerini geliştiğini; öğretmeniyle birlikte çalışmalarını düzeltme ve geliştirme fırsatı bulduklarını; ürün seçki dosyasında yer alan çalışmalarıyla kendi kendilerini değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir.

Portfolyo çalışmasında öğrenci kendi seviyesine, fikirlerine ve kapasitesine uygun olarak ilerlemektedir. Öğrencinin gelişimden öğretmen rehber durumunda olduğundan baskılayıcı bir özelliği de yoktur. Bu nedenle öğrenciler bu çalışma sırasında daha serbest hareket etmektedirler. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler ürün seçki dosyalarıyla değerlendirmeyi desteklemektedirler. Öğrenciler dosyanın hazırlanması sürecinde daha özgür olduklarını, sınavın o yoğun baskısından kurtulduklarını, standart testlerde sorulan soruların dışında yeteneklerinin de olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir (Ü.S.D. ile bilmediğim becerilerimin resim yapma, grafik hazırlama gibi farkına vardım).

Öneriler

Yapılan bu araştırma Erzurum il örneğinde yapılmıştır. Yeni araştırmalar Türkiye örneklemi dikkate alınarak yapılabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerce ürün seçki dosyasının kullanımı genel olarak kabul görmüştür. Ürün seçki dosyasının diğer öğrencilere de uygulanabilmesi için uygulama dışındaki öğretmenlere ürün seçki dosyasının tanıtımı hizmet içi eğitim faaliyetleriyle yapılabilir. Eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde verilen derslerden uygun olan birinin (Öğretimi Planlama ve

Değerlendirme veya Öğretim Teknikleri ve Materyal Geliştirme) içeriğine konularak öğretmen adayları bu konuda yetiştirilebilir.

Pilot uygulama süresince sadece uygulama sınıflarında hazırlattırılan ürün seçki dosyası ilköğretimin ve ortaöğretimin diğer sınıf ve derslerinde de uygulanarak, sonuçları tartışıldıktan sonra uygulama yaygınlaştırılmalıdır.

Ürün seçki dosyasıyla ilgili olarak öğretmen, yönetici ve velilerin de görüşlerinin alındığı yeni çalışmalar yapılabilir.

Öğrenci merkezli eğitim uygulaması içerisinde yapılan bu çalışmanın, geleneksel eğitimde de uygulanabilirliği araştırmalarla desteklenmelidir.

Bu çalışmada zamın kısıtlı olması nedeniyle ailelere ulaşılamamıştır. Ancak ailelerin bu sürece katılması gerekmektedir. Bu nedenle ailelere bu konuda yeterince bilgi verilerek, süreç içerisinde öğrencilerini birey olarak desteklemelerinde yapmaları gerekenler anlatılmalıdır.

Dosyanın hazırlanması fazla zaman almasından dolayı özellikle fen lisesine hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin bu konudaki şikayetleri, ölçme değerlendirme sistemi, OKS giriş sınavları yeniden düzenlenerek giderilebilir. Gerçekten ürün seçki dosyalarının hazırlanması zaman gerektirir; ancak bu dosyalar ciddi anlamda hazırlandıklarında, öğrencilerin akademik gelişimlerini gösteren çok önemli birer belge niteliği taşıyacaklardır.

Kaynakça

Baki, A. ve Birgin, O. (2004). *Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasınından Yansımalar, Bir Özel Durum Çalışması,* The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 3 Article 11.

Chen, Y., &Martin, M.A.(2000). *Using Performance Assessment and Portfolio Assessment Together in Elementary Classroom,* Reading Improvement, 37(1), 32-38

Conderman, G. J., Hatcher, R.E., &Ikan, P.A.(2000). *Student-led Conferences in İnclusive Settings,* Intervetion in and Clinic, 36(1), 22-26.

Cubertson, L.D.,&Laongo, M.R.(1999). "*But What's With Letter Grades*?", Childhood Education, 75(3), 130-135.

Dodd, A.W.(1998). *Parents: Problemor Partners?,* High School Magazine, 5, 14-17.

Fenwick, T.J.,&Parsons,J. (1999). *A Note on Using Portfolios to Assess Learning*, Canadian Social Studies, 33(3), 90-92.

Gilman, D.A., Hasset, M.(1995). *More than Work Folder: Using Portfolios for Educational Assessment,* Clearing House, 68(5), 310-312.

Gilman, D.A., Andrew, R. R., & Cathleen, D. (1995). *Making Assessment a Meaningful part of İnstruction,* NASSP Bulletin, 79(573), 20-24.

Hillyer, J.,&Ley,T.C.(1996). *Portfolios and Second Graders' Self-Assessments of Their Development as Writers*, Reading Improvement, 33, 148-159.

Karasar, N.(1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara.

Koelper, M. And Messerges, M.(2003). The Power of Portfolio, Saint Xavier Universty & IRI/Skyligt, Field-Based Masters Program, Chicago, Illinois May, (ERIC/479 866).

Lamdin, D.V., &Walker, V.L. (1994). *Planning for Classroom Portfolio Assessment,* Arithmetic Teacher, 41(6), 318-324.

Manning, M., & Gary (1995). *Portfolios in Reading and Writing*, Teaching PreK-8, 25(5), 94-95.

MEB. (2003). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Millî Eğitim Basım Evi, Ankara(192-205).

Melograno, V.J. (1994). *Portfolio Assessment: Documenting Authentic Student Learning*. Jounal of Physical Education, Recreation&Dance, 65(8), 50-55.

Micklo, S.(1997). *Math Portfolio in the Primary Grades*. Childhood Education, 73(4), 194-199.

Mumme, J., (1990). Portfolio Assessment in Mathematics, California Mathematics Project, University of California, Santa Barbara.

Ocak, G.(2003). *Öğrenci Merkezli Fen Öğretimi ile İlgili 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, A.Ü.Erzincan Eğitim Fak. Dergisi, 5(1), 45-57

Ricci, B. J.(2000). How About Parent-Teacher-Student Conferences?. Principal, 79(5), 53-54.

Romberg, T.A., (1993). How One Comes to Know Models and Theories of the Learning of Mathematics, In M. Niss (ed). Investigations into Assessment in Mathematics Education, 97-111, Kluver Academic Publishers, Netherlands.

Shepard, L.A., (1989). *Why We Need Better Assessment?* Educational Leadership, 46(7), 4-9.

Wiersma,W.(2000). Research Methods in Education: An İntroduction, Boston, Allyn and Bacon.

OPINIONSSTUDENTABOUTTHEVIEWSOF

ONPORTFOLIO

(ERZURUMCASE)

GürbüzOCAK*

Abstract

The purpose of student-centered instruction that has been adopted by the Ministry of National Education of Turkey is to help students develop self-learning skills. In this model students should be able to explore their skills, evaluate themselves and express their ideas. In a school in which student-centered instruction is used, portfolio assessment is an important evaluation technique that shows students' learning development process.

Until recently, educators have used psychometric evaluation approaches that focus on the product and impressionist approach that focuses on the process. However, portfolio assessment with an eclectic approach, proposed as an alternative evaluation technique, focuses on both products and processes.

The purpose of this study is to investigate 5th and 8th grade students' views and perspectives on portfolio assessment. Based on a statistical analysis, it was found in this study that students believe that portfolios should be used for measurement and evaluation of students' skills and help students discover their own learning style. On the other hand, students complained that preparing portfolios consumes much time. Eight grade students indicated that they do not have much time to prepare for national standardized tests because of preparing portfolios.

Key Words: Portfolio, student-centered education

TÜRKİYE'DE ŞEHİR ASAYİŞ SUÇLARI:

DAĞILIŞ VE BAŞLICAÖZELLİKLERİ

Ali YILMAZ*

Semra GÜNAYERGÜN*

Özet

Bu araştırmada Türkiye şehir yerleşmelerindeki asayiş suçları coğrafî bakış ile değerlendirilmiştir. Araştırmada asayiş suçlarının gelişimi, dağılışı ve temel özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Toplam asayiş suçları, şahsa ve mala karşı suçlar olarak tasnif edilerek ele alınmış ve şehirlere göre dağılış haritaları çizilmiştir. Türkiye'de şehirler arasında farklılıklar görülmekle birlikte asayiş suçları artmaktadır. Büyük nüfuslu, sosyoekonomik açıdan gelişmiş, şehirleşme oranı yüksek ve göç alan Türkiye'nin batı yarısında suçların daha fazla olduğu görülmektedir. Özellikle mala karşı suçların büyük şehirlerde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Şehir suçları, suç dağılımı, şahsa karşı suçlar, mala karşı suçlar

Giriş

Suç olayları, fail, mağdur, zaman ve mekân bakımından farklı özelliklerinin yanı sıra, kişiyi suça iten sosyal, ekonomik ve biyolojik nedenlere bağlı olarak, oldukça çeşitlilik göstermektedir. Oluşumunda birçok faktörün etkili olduğu suç olaylarını, sosyoloji, psikoloji, yönetim, hukuk, kriminoloji, tarih ve coğrafya gibi çeşitli disiplinler kendi yöntemleri içinde ele almaktadır.

Ülkelerin sürdürülebilir kalkınması, toplumda huzur ve güvenliğin sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Dünyada, ülkelerin sosyoekonomik yapılarına bağlı olarak farklılıklar göstermekle birlikte, suç olaylarındaki artış global bir problem olarak karşımıza çıkmakta (UNCHS, 1998) ve suçlarla ilgili çalışmalar giderek önem kazanmaktadır.

Suç araştırmaları, suç ile suçun işlendiği 'yer' arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır (Knox, 1994; Brantingham, 1993; Warren, 1998; Harries, 1999; Cozens, 2002; Aksoy, 2004; Appiahene-Gyamfi, 1998; Yuen, 2004; Karakaş, 2004). Bu durum, mekân bilimi olarak coğrafyanın suç olaylarına ilgi duymasına ve suç araştırmalarında coğrafî bilgi ve tekniklerden yararlanılmasına neden olmuştur. Suçların farklı dağılış özellikleri göstermesi, bazı yerlerde artarken bazı yerlerde azalması, olayın mekânsal açıdan ele alınmasını gerektirmektedir. Coğrafyada mekân, merkezî bir rol üstlenmekte ve mekânın insan deneyimi ile zenginleşmiş şekli olan yerin incelenmesine ayrı bir önem verilmektedir (Tümertekin ve Özgüç, 1997:45). Coğrafya, suç yeri, suça etki eden faktörlerin mekânsal ilişkileri ve suç dağılımının açıklanmasında önemli katkı sağlamaktadır.

Türkiye'deki suç olaylarında, il ve ilçe merkezleri (belediye sınırları içinde kalan yerler) polisin, bunların dışında kalan alanlar ise; jandarmanın sorumluluğundadır. Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), il ve ilçe merkezlerini şehir olarak kabul etmektedir. Buna göre Türkiye nüfusunun % 64.9'u (DİE, 2000) şehir yerleşmelerinde, başka ifade ile polisin sorumluluk alanında yer almaktadır. Şehrin coğrafî tanımı farklı olmakla birlikte, bu araştırmada il ve ilçe merkezleri şehir olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışma, Türkiye'nin tüm şehirlerindeki asayiş suçlarına odaklanmıştır. Araştırma suçların gelişimi, dağılışı ve temel özelliklerinin ortaya konulması ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmada, Emniyet Genel Müdürlüğü'nden alınan asayiş suçlarına ait veriler kullanılmıştır. Bu verilerde, asayiş suçları, şahsa karşı suçlar ve mala karşı suçlar olarak iki grupta değerlendirilmekte ve her iki grupta yer alan suçlarla ilgili ayrıntılı istatistikî bilgiler bulunmaktadır.

Toplam asayiş suçları ile şahsa ve mala karşı suçların şehirlere göre dağılımı ve 2001-2003 dönemi artış oranları belirlenmiştir. Daha sağlıklı sonuçlara ulaşılması için; 2000 Genel Nüfus Sayımlarına göre şehir nüfuslarının, Üssel (Exponential) Artış Yöntemi kullanılarak, 2003 yılı projeksiyonları yapılmıştır (bk. Çizelge 1). Dağılım ve artış haritalarında şehirlerin değerleri il siyasî sınırları içerisinde gösterilmiştir.

Kamuoyu gündeminde önemli bir yer tutması nedeniyle, nüfusu bir milyonu aşan büyük şehirlerde suçlar detaylı olarak ele alınmıştır.

Türkiye'de Asayiş Suçları

İç İşleri Bakanlığı suçları, trafik, asayiş, kaçakçılık ve toplum suçları olarak tasnif etmektedir. Buna göre Türkiye'de 2003 yılında meydana gelen (trafik suçları hariç) toplam 342664 suç olayının 322189'u asayiş suçu (%94); 15007'si kaçakçılık (%4,4); 3676'sı toplum suçları (%1) ve 2176'sı terör (%0,6) suçlarıdır.

Şekil 1. Türkiye'de Asayiş Suçlarının Gelişimi

Türkiye'de asayiş suçları 1994-2003 döneminde, 1999 ve 2000 yılı hariç, sürekli artış göstermiştir (bk. Şekil 1). 1994 yılında 196532 olan suç sayısı 2003'te 322189'a çıkarak 1994-2003 döneminde % 63,9 oranında artmıştır. Suç sayısının özelikle 1994-1996 ve 2000-2001 dönemlerinde hızlı artışı dikkati çekmektedir. Suç sayısının hızlı artışı gösterdiği 1994-1996 ve 2000-2001 dönemleri, Türkiye'de ekonomik krizlerin yaşandığı ve yüz binlerce kişinin işsiz kaldığı (Yılmaz, 2005) dönemlere (1994, 2000 ve 2001) denk gelmektedir. İşsizlik gerek birey, gerekse içinde yaşadığı toplum açısından ekonomik ve sosyal birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla söz konusu ekonomik krizlerin suçu artırıcı bir etkide bulunduğu düşünülebilir. Nitekim; çok sayıda teorik ve deneysel çalışmada, cezaların caydırıcılığı, yakalanma olasılığı, yoksulluk düzeyi ve işsizlik oranı gibi çeşitli değişkenleri suçu açıklama konusunda kullanılmıştır. Suç oluşturan nedenlerin ülkeden ülkeye değişmektedir.. Yine suçun nedeni, suçun türüne bağlı olarak da değişiklik göstermektedir. Ancak genel kanı işsizlik oranının suçu etkilediği yönündedir (İçli, 2001:159; Hojman, 2002:127; Chamlin ve Cochran, 2000:453; Peternoster ve Bushway, 2001:456; Fade-i Tehrani, 1990; YANG ve LESTER, 1994:126)

Türkiye'de asayiş suçlarının coğrafî dağılımına bakıldığında, sayıca en çok asayiş suçu İstanbul (82529), Ankara (30887), İzmir (22482), Bursa (16787) ve Antalya (14677) gibi büyük şehirlerde meydana gelmektedir. Türkiye'nin en kalabalık nüfuslu bu şehirlerinde suçun sayıca fazla olması beklenen bir durumdur. Bu nedenle, bir yerin suç durumunun belirlenmesinde sadece suç sayısının

esas alınması yetersiz kalmaktadır. Bu konuda suçun nüfusa bölünmesi ile elde edilen suç oranı, daha iyi bir gösterge olmaktadır. Suç oranı, literatürde 100000 kişiye düşen suç sayısı olarak verilmektedir. Buna göre, Türkiye'de asayiş suçlarının dağılımına bakıldığında illerin suç oranları 134 (Erzincan) ile 1372 (Antalya) arasında değişmektedir. Türkiye genelinde bu oran 674'tür. Türkiye'de 28 şehirde suç oranı Türkiye oranının üzerindedir ve bunlardan Gaziantep, Kilis, Ardahan ile Tunceli dışındakiler Türkiye'nin batı yarısında yer almaktadır. Karadeniz bölgesinde Sinop, Çorum, Kastamonu, Bartın, Zonguldak ve Düzce; Marmara Bölgesinde İstanbul, Yalova, Bursa ve Edirne; Ege ve Akdeniz Bölgelerinde İzmir, Muğla, Antalya, Burdur ve Mersin; İç Anadolu Bölgesinde Niğde, Kırşehir, Nevşehir, Ankara ve Çankırı suç oranının yüksek olduğu yerlerdir.

Çizelge 1. Şehir Nüfusları, Asayiş Suçları, Yüz Bin Kişiye Düşen Suç Sayısı ve Artış Oranı, 2003

***ŞN**:Şehir Nüfusu, **YDS**: Yüz Bin Kişiye Düşen Suç, **SAO**: 2001-2003 Dönemi Suç Artış Oranı(%), **SS**:Suç Sayısı (Emniyet Genel Müdürlüğü)*

Türkiye'de suç oranının en yüksek olduğu on şehir; sırasıyla Antalya (1372), Bartın (1255), Niğde (1228), Burdur (1196), Mersin (1077), Muğla (965), Kastamonu (963), Gaziantep (950), Bursa (928) ve Ardahan'dır (925) (bk. Çizelge 1 ve Harita 1). Söz konusu şehirleri belirli özelliklerine göre, kendi içinde iki gruba ayırmak mümkündür. Buna göre Antalya, Mersin, Bursa, Gaziantep ve Muğla'nın oluşturduğu grup büyük nüfuslu, şehirleşme oranı (Muğla hariç) ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek ve göç alan (Gaziantep dışında) yerler oldukları görülmektedir. Bu gruptakilerin toplam asayiş suçları içerisinde mala karşı suçun belirgin fazlalığı da (Muğla dışında) ortak özelliklerindendir. Diğer grubu oluşturan Bartın, Niğde, Burdur, Kastamonu ve Ardahan ise Türkiye'de az nüfuslu, şehirleşme ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük, göç veren yerlerdir ve toplam asayiş suçları içerisinde şahsa karşı suçlar fazladır.

Türkiye'de asayiş suçlarının en az görüldüğü yerler, Erzincan (134), Hakkari (181), Rize (202), Şırnak (220), Muş (228), Adıyaman (269), Erzurum (279), Mardin (295), Van (297) ve Şanlıurfa'dır (313). Coğrafî dağılış olarak, Türkiye'nin doğu yarısındaki bu şehirlerin Rize dışındaki tamamı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer almaktadır. Belirgin ortak özellikleri, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi bakımından Türkiye'nin az gelişmiş yerleri olmaları, göç vermeleri ve şehirleşme oranlarının düşük olmasıdır (bk. Çizelge 5).

1994-2003 arası on yıllık dönemde asayiş suçları Türkiye genelinde %63.9 oranında artmıştır. Artış oranlarının şehirlere göre dağılımı farklılıklar göstermektedir. Bu dönemde dokuz şehirde suç sayısı %-9 ile -75 (sırasıyla Manisa, Elazığ, Muş, Kayseri, Erzurum, Çanakkale, Bolu, Rize, Erzincan) arasında azalma gösterirken, 72 şehirde %1 ile 542 arasında artmıştır. En yüksek artışlar Ardahan (542), Tunceli (538) ve Kastamonu'da (456) gerçekleşmiştir (bk. Çizelge 1 ve Harita 2). Gerek yüksek artış, gerekse azalma gösteren yerlerin bölgesel bir dağılış göstermedikleri ve bir kümelenme oluşturmadıkları görülmektedir.

Türkiye'de Şahsa Karşı Suçlar

Şahsa karşı suçlar; öldürme; müessir fiil (yaralama ve darp); genel adap ve aile nizâmı ile şahıs hürriyeti aleyhine suçlar (insan kaçırma, rehin alma, tehdit, aile fertlerine kötü muamele, hakaret, müstehcen hareketler, ırza geçme, taciz, fuhuş ve kumar gibi); devlet idaresi aleyhine işlenen suçlar (devlet memurlarına darp, saldırı, rüşvet, zimmet gibi) ve diğer suçlar (insan ticareti, ateşli silah taşıma ve intihar gibi) olarak ayrılmaktadır.

Türkiye genelinde şahsa karşı suçlar içerisinde en çok (%42.2) yaralama olayları meydana gelmektedir. İntihara teşebbüs, ateşli silahlar kanununa muhalefet, devlet güçlerine karşı gelmek ve saldırı, aile fertlerine kötü muamele, tehdit ve insan kaçırma en çok işlenen suçlar arasındadır. Öldürme, yaralama, tehdit ve aile fertlerine kötü muamele gibi şiddet içeren suçlar %51.2 gibi yüksek bir orandadır. 2001-2003 döneminde şahsa karşı suçlar, Türkiye genelinde %4 oranında artış göstermiştir. En çok artış tehdit (%24) suçunda olmuştur. Devlet aleyhine işlenen suçlar %20, öldürme olayları %6.5, genel adap ve aile nizamı ile şahıs hürriyeti aleyhine suçlar %4.2 oranında artmıştır. Aynı dönemde insan kaçırma, fuhuş, kumar ve intihar suçlarında ise azalma görülmüştür (bk. Çizelge 2).

Çizelge 2. Şahsa Karşı Suçlar, 2001 ve 2003

***SAO**: 2001-2003 Dönemi Suç Artış Oranı (%)* ***SS**: Suç Sayısı (Emniyet Genel Müdürlüğü)*

Şahsa karşı suçların coğrafî dağılımına bakıldığında Orta ve Batı Karadeniz'de yer alan Sinop, Kastamonu, Bartın, Zonguldak, Çankırı, Çorum ve buradan güneye doğru bir hat şeklinde İç Anadolu Bölgesinde Kırşehir, Nevşehir ve Niğde'de yoğunluk göstererek bir kümelenme meydana getirdiği görülmektedir. Yine Burdur, Muğla, Kars, ve Ardahan şahsa karşı suç oranının yüksek olduğu yerlerdir.

Şahsa karşı suçlarda 100000 kişiye düşen suç sayısı, şehirlere göre 88 (Erzincan) ile 828 (Bartın) arasında değişmektedir. Türkiye ortalaması 301'dir. Türkiye ortalaması üzerindeki yerlerin çoğunluğu Orta ve Batı Karadeniz, Güney Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgelerinde yer almaktadır.

Çizelge 3. Şahsa Karşı Suçlar, Yüz Bin Kişiye Düşen Suç Sayısı ve Suç Artış Oranı, 2003

***YDS**: Yüz Bin Kişiye Düşen Suç*

***SAO**: 2001-2003 Dönemi Suç Artış Oranı (%)*

***SS**: Suç Sayısı (Emniyet Genel Müdürlüğü)*

Türkiye'de şahsa karşı suçların en yüksek olduğu yerler sırasıyla; Bartın, Niğde, Burdur, Ardahan ve Kastamonu'dur (bk. Çizelge 3 ve Harita 3). Söz konusu şehirlerin genelde az nüfuslu olmalarının yanı sıra, şehirleşme oranı ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük, göç veren yerler olmaları ortak özellikleridir.

Türkiye'de şahsa karşı suç oranı en yüksek üç şehirdeki suç türleri incelendiğinde, her üç şehirde de suçların en büyük kısmını yaralama olayları oluşturmaktadır (Bartın'da %46, Niğde'de %43, Burdur'da %39). Bartın ve Burdur'da en çok işlenen suçlar, yaralama, intihara teşebbüs ve aile fertlerine kötü muamele iken, Niğde'de yaralama suçunu, tehdit ve kolluk kuvvetlerine karşı gelmek takip etmektedir.

Şahsa karşı suçların en düşük oldukları yerler Erzincan (88), Hakkari (101), Rize (127), Muş (138) ve Şırnak'tır (157). Genelde az nüfuslu olan ve göç veren bu şehirlerde, şehirleşme ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi de düşüktür (bk. Çizelge 5).

Şahsa karşı suçların en yüksek ve en düşük olduğu yerler farklı coğrafî dağılış göstermekle birlikte, nüfus, şehirleşme, göç ve sosyoekonomik gelişmişlik bakımından benzer özellikler göstermektedir.

2001-2003 döneminde şahsa karşı suçlar 48 şehirde artarken, 32'sinde azalmıştır. Diyarbakır'da değişmemiştir. En yüksek artışlar sırasıyla Karaman (%202), Kastamonu (%145), Giresun'dadır (%144). birçok şehirde artış, Türkiye oranının (%4) çok üzerindedir. Şahsa karşı suçlarda azalma oranları %-1 (Çorum) ile %-37 (Aksaray) arasında değişmektedir (bk. Çizelge 3 ve Harita 4). Suç artış ve azalış oranları her yıl değişmekle birlikte, bazı yıllardaki belirgin değişiklikleri açıklamak için şehir ölçeğinde ayrıntılı suç çalışmalarına gereksinim vardır.

Türkiye'de Mala Karşı Suçlar

Türkiye'de asayiş suçlarının çoğunluğunu (%55) mala karşı suçlar oluşturmaktadır. Mala karşı suçlar içinde hırsızlık suçları %81,1 gibi yüksek bir orandadır. Daha sonra dolandırıcılık ve mala zarar vermek ve benzeri suçlar (%10.7), gasp/yağma (%2.3), yangın (%1.9) suçları gelmektedir. Hırsızlık; en çok evden, iş yerinden, oto hırsızlığı ve otodan hırsızlık şeklinde gerçekleşmektedir. Gasp/yağma suçlarının büyük bir kısmı şahıstan gasp şeklindedir (bk. Çizelge 4).

Türkiye'de mala karşı suçlar daha çok Türkiye'nin güney ve batı kıyılarında yoğunluk göstermektedir. Türkiye'nin güneyinde Mersin'den başlayarak batıya doğru Antalya, Muğla, Aydın, İzmir; Marmara Bölgesinde Bursa ve İstanbul; Batı Karadeniz'de Düzce, Zonguldak ve Bartın; İç Anadolu'da Ankara ve Niğde; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Gaziantep, mala karşı suçların yüksek olduğu yerlerdir (bk. Harita 5). Buna karşılık, Yozgat, Aksaray, Karaman, Isparta ile Bilecik, Doğu Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu şehirlerinin büyük bir kısmında düşüktür.

Çizelge 4. Mala Karşı Suçlar, 2001 ve 2003

***SAO**: 2001-2003 Dönemi Suç Artış Oranı (%)*

***SS**: Suç Sayısı (Emniyet Genel Müdürlüğü)*

Türkiye genelinde mala karşı suç ortalaması 373'tür. Bu oran, en düşük 51 (Erzincan) ile en yüksek 878 (Antalya) arasında değişmektedir. Antalya (878), İstanbul (607), Gaziantep (583), Muğla (505), Bursa (498) ve Mersin (477) mala karşı suç oranının en yüksek olduğu yerlerdir. Türkiye'de mala karşı suçların genelde şehirleşme oranı ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek, büyük nüfuslu şehirlerde yoğunlaştığı görülmektedir (bk. Çizelge 5).

Çizelge 5. Mala Karşı Suçlar, Yüz Bin Kişiye Düşen Suç Sayısı ve

Suç Artış Oranı, 2003

***SS**: Suç Sayısı (Emniyet Genel Müdürlüğü)*

***SAO**: Suç Artış Oranı*

***YDS**: Yüz Bin Kişiye Düşen Suç*

Türkiye'de 2001-2003 döneminde şahsa karşı suçlar %4 oranında artarken, mala karşı suçlar %10.8 oranında artmıştır. Mala karşı suçlarda en yüksek artış; %1012 oranıyla mala zarar vermek suçunda olmuştur. Bilişim suçları %417, hayvan hırsızlığı %60 ve hükûmet emirlerine karşı gelmek %57.1, hırsızlık suçları %10.1 oranında artmıştır. Hırsızlık suçları içinde en yüksek artış evden, otodan ve oto hırsızlığında olmuştur. 2001-2003 döneminde dolandırıcılık, emniyeti suiistimal, yankesicilik ve kapkaççılık suçlarında ise azalma görülmüştür.

2001-2003 döneminde mala karşı suç artış oranlarının şehirlere dağılımına bakıldığında, 44 şehirde Türkiye oranının (%10.8) üzerinde artış görülmektedir. En yüksek artış, Kastamonu (%169),

Burdur (%148), Kilis (%132), Niğde (%109), Karaman (%102) ve Düzce'dedir (%101). 27 şehirde mala karşı suçlarda azalma meydana gelmiştir. En çok azalma; Tunceli (%-38), Muğla (%-37), Zonguldak (%-34), Rize (%-33), Çanakkale (%-26), Sinop (%-25) ve Kars'tadır (%-24).

Büyük Şehirlerde Suçlar

Türkiye'de suç sayıca en çok İstanbul (82529), Ankara (30887), İzmir (22482), Bursa (16787), Antalya (14667), Mersin (11551) ve Gaziantep (10532) şehirlerinde işlenmektedir. Nüfus bakımından büyük şehirlerde suçun diğer şehirlerden sayıca fazla olması tabii bir durum olmakla birlikte kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Yazılı ve görsel basında çıkan haberler, dikkatlerin büyük şehirlerdeki suçlar üzerinde yoğunlaşmasına neden olmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde 2003 yılı nüfusu bir milyonu aşan, İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Adana, Konya, Gaziantep, Antalya ve Mersin şehirlerindeki suç durumu ele alınmıştır. 2003 yılında Türkiye'de işlenen toplam 322189 asayiş suçunun %63.1'i (203409); 144186 şahsa karşı suçun %48.6'sı (70217) ve 178003 mala karşı suçun %74,8'i (133192) nüfusu bir milyonu aşan dokuz büyük şehirde gerçekleşmiştir.

Büyük şehirlerde 100000 kişiye düşen suç oranı Adana (429) ve Konya (535) dışında Türkiye oranının (674) üzerindedir. Suç oranı Antalya (1372) ve Mersin'de (1077) oldukça yüksektir. Antalya, Türkiye'de suç oranı en yüksek şehirler arasında yer almaktadır. İstanbul (832), Ankara (816), İzmir (764) Türkiye oranının üzerinde olmasına rağmen, kamuoyunda bilindiğinin aksine, Türkiye'de en çok suç işlenen merkezler olmadıkları görülmektedir.

Büyük şehirlerdeki asayiş suçlarına, şahsa ve mala karşı suçlar ayırımında bakıldığında, şahsa karşı suç oranı, Ankara (377), Antalya (391), Bursa (372), Gaziantep (311), Mersin (450) ve Konya'da (342), Türkiye oranının üzerinde olmakla birlikte Mersin dışında yüksek değildir. Adana (258), İstanbul (199) ve İzmir'de (284) ise; Türkiye oranının altındadır. 2001-2003 döneminde şahsa karşı suçlar, Gaziantep (%-3), Mersin (%-1) ve İstanbul'da (%-13) azalmış, Ankara'da ise %1 oranında artış göstermiştir. Adana (%23), Bursa (%19) ve Konya'da (%43) artış oranı, Türkiye oranının (%4) oldukça üzerindedir (bk. Çizelge 3).

Yaralama, aile fertlerine kötü muamele, intihara teşebbüs, kumar oynamak ve oynatmak, meskun mahalde silah atmak ve 6136 ateşli silahlar kanununa muhalefet, büyük şehirlerde çok işlenen şahsa karşı suçlardır. Diğer büyük şehirlerden farklı olarak Ankara'da tehdit ve Bursa'da insan kaçırma çok işlenen suçlar arasındadır (bk. Çizelge 1). Yaralama, bütün büyük şehirlerde, en çok işlenen suçtur. Yaralamayı, Ankara ve İzmir'de aile fertlerine kötü muamele, Bursa ve Konya'da intihara teşebbüs, Adana'da kumar oynamak ve oynatmak, Gaziantep'te meskun mahalde silah atmak suçları takip etmektedir.

Çizelge 6. Büyük Şehirlerde Şahsa Karşı Suçlar 2003

Kaynak: Emniyet Genel Müdürlüğü

Büyük şehirlerde (Konya ve Adana dışında) mala karşı suçlar şahsa karşı suçlardan daha fazladır. 100000 kişiye düşen mala karşı suç oranı 163 (Konya) ile 878 (Antalya) arasında değişmektedir. Mala karşı suç oranı Ankara (399), Bursa (498), Gaziantep (583), Mersin (477), İstanbul (607) ve Antalya'da (878) Türkiye oranının üzerindedir. Adana (167) ve Konya'da (163) ise düşüktür.

Çizelge 7. Büyük Şehirlerde Mala Karşı Suçlar, 2003

Kaynak: Emniyet Genel Müdürlüğü

Mala karşı suçlar içerisinde hırsızlık birinci sırada yer almaktadır. İstanbul ve Bursa'da oto hırsızlığı; Gaziantep'te otodan hırsızlık; Ankara, İzmir, ve Antalya'da evden; Adana, Konya ve Mersin'de işyerinden hırsızlık öne çıkmaktadır. Hırsızlıktan sonra İstanbul ve Antalya'da şahıstan gasp ve dolandırıcılık, Gaziantep ve Mersin'de mala zarar vermek ve dolandırıcılık, Ankara ve Konya'da hükûmet emirlerine karşı gelmek ve mala zarar vermek, İzmir ve Bursa'da emniyeti suiistimal ve mala zarar vermek, Adana'da ise şahıstan gasp ve hükûmet emirlerine karşı gelmek izlemektedir.

2001-2003 döneminde büyük şehirlerde (İstanbul dışında) mala karşı suç artış oranları, Türkiye oranının üzerinde gerçekleşmiştir.

Sonuç

Dünyada ülkeden ülkeye değişmekle birlikte suçlar genel olarak artış eğilimi göstermektedir. Suçun önlenmesi, bireylerin emniyet ve güvenliğini sağlamasının yanı sıra ülkelerin gelişmesinde de etkili olmaktadır. Bu nedenle suçu önleme konusu öncelik kazanmakta, suç araştırmaları önem taşımaktadır. Bu araştırma Türkiye şehirlerindeki asayiş suçlarının başlıca özellikleri ve coğrafî dağılışlarına odaklanmıştır.

Türkiye'de asayiş suçları giderek artmaktadır. Suç sayısı 1994-1996 ve 2000-2001 dönemlerinde diğer yıllara göre daha hızlı artış göstermiştir. Türkiye'de 1994, 2000 ve 2001 yıllarında ekonomik krizlerin yaşanması ve yüz binlerce kişinin işsiz kalması işsizlik ile suç arasında bir ilişkinin varlığını düşündürmektedir. 1994-2003 arası on yıllık dönemde asayiş suçları Türkiye genelinde %64 oranında artmıştır. Artış oranlarının şehirlere göre dağılımı farklılıklar göstermektedir. Bu dönemde dokuz şehirde suç sayısı azalma gösterirken, 72 şehirde artmıştır.

Türkiye'de sayıca en çok asayiş suçu İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Antalya gibi büyük şehirlerde meydana gelmektedir. 100000 kişiye düşen suç oranı; Türkiye genelinde 674'tür. En düşük suç oranı Erzincan'da, en yüksek ise Antalya'dadır. Gaziantep, Kilis, Ardahan ile Tunceli dışında, suç oranı Türkiye oranının üzerinde olan şehirler, Türkiye'nin batı yarısında yer almaktadır.

Antalya, Mersin, Bursa, gibi suç oranının en yüksek olduğu şehirlerin bir kısmı; büyük nüfuslu, şehirleşme oranı ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksektir ve göç almaktadır. Diğer taraftan, suç oranının yüksek olduğu Bartın, Niğde, Burdur, Kastamonu ve Ardahan ise az nüfuslu, şehirleşme ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük, göç veren şehirlerdir. Türkiye'de asayiş suçlarının en az görüldüğü şehirlerin Rize dışındaki tamamı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer almaktadır. Bu şehirlerin belirgin ortak özellikleri, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi bakımından Türkiye'nin az gelişmiş yerleri olmaları, göç vermeleri ve şehirleşme oranlarının düşük olmasıdır.

Türkiye'de en çok suç işlenen şehirlerin hem büyük nüfuslu, şehirleşme oranı ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek olmaları ve göç almaları hem de az nüfuslu, şehirleşme ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük, göç veren yerler olmaları kendi içinde tezatlık taşımaktadır. Bu durum şahsa karşı ve mala karşı suçların dağılımları ile açıklık kazanmaktadır.

Türkiye genelinde şahsa karşı suçlar içerisinde en çok yaralama olayları meydana gelmektedir. Yaralamayı, öldürme, tehdit ve aile fertlerine kötü muamele gibi şiddet içeren suçlar izlemektedir. Şahsa karşı suçların coğrafî dağılımına bakıldığında en çok suç oranına sahip şehirlerin; Batı ve Orta Karadeniz ile İç Anadolu Bölgesinde kümelenme meydana getirdiği görülmektedir. Yine güneybatı Anadolu ile kuzeydoğu Anadolu'da da kümelenmeler oluşmuştur. Şahsa karşı suçların Türkiye oranı 301'dir. Türkiye oranı üzerinde suç işlenen şehirlerin çoğunluğu Orta ve Batı Karadeniz, Güney Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgelerinde yer almaktadır. Türkiye'de şahsa karşı suç oranının en yüksek olduğu Bartın, Niğde, Burdur, Ardahan ve Kastamonu gibi şehirlerin genelde az nüfuslu, şehirleşme oranı ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olmaları, göç vermeleri ortak özellikleridir.

Ancak şahsa karşı suçların düşük olduğu şehirler de (Erzincan, Hakkari, Rize, Muş ve Şırnak) benzer özellikler taşımaktadır.

Türkiye'de asayiş suçlarının yarıdan fazlasını mala karşı suçlar oluşturmaktadır ve hırsızlık mala karşı suçların büyük bölümünü teşkil etmektedir. Türkiye'de mala karşı suçlar daha çok kıyı şehirlerinde (Mersin, Antalya, Muğla, Aydın, İzmir, Bursa, İstanbul, Düzce, Zonguldak ve Bartın) yoğunluk göstermektedir. İç kesimlerde ise Ankara, Niğde ve Gaziantep mala karşı suçların yüksek olduğu yerlerdir. Doğu Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu şehirlerinin büyük bir kısmında mala karşı suç oranı düşüktür. Türkiye genelinde mala karşı suç oranı 373'tür. Türkiye'de mala karşı suç oranının en yüksek olduğu yerler (Antalya, İstanbul, Gaziantep, Muğla, Bursa ve Mersin), genelde şehirleşme oranı ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek, büyük nüfuslu ve göç almaktadır.

Suç artış oranları, kendi içinde ve şehirlere göre farklılıklar göstermektedir. Türkiye'de mala karşı suçlar, şahsa karşı suçlara göre daha fazla artmaktadır. 2001-2003 döneminde 32 şehirde şahsa karşı suç azalırken, 48 şehirde artmış, Diyarbakır'da değişme meydana gelmemiştir. Aynı dönemde 71 şehirde mala karşı suç oranı artmıştır. Bu şehirlerden 27'sinde Türkiye oranının altında, 44 şehirde ise; üstünde artış meydana gelmiştir. Gelir dağılımındaki adaletsizlik, şehirdeki gelir grupları arasındaki sosyoekonomik farklılıklar ve işsizlik, özellikle büyük şehirlerde mala karşı suçların artışını desteklemektedir. Suç artış ve azalış oranları her yıl değişmekle birlikte, bazı yıllardaki belirgin değişiklikleri açıklamak için şehir ölçeğinde ayrıntılı suç çalışmalarına gereksinim vardır.

Türkiye'de suç sayıca en çok İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya, Mersin ve Gaziantep şehirlerinde işlenmektedir. 2003 yılında Türkiye'de işlenen toplam asayiş suçun çoğu, özellikle mala karşı suçların büyük bölümü nüfusu bir milyonu aşan dokuz büyük şehirde gerçekleşmiştir. Adana ve Konya dışındaki büyük şehirlerde suç oranı Türkiye oranının üzerindedir. İstanbul, Ankara, İzmir Türkiye oranının üzerinde olmasına rağmen, Türkiye'de en çok suç işlenen merkezler değillerdir. Antalya ise; Türkiye'de suç oranı en yüksek şehirler arasında yer almaktadır.

Büyük şehirlerdeki şahsa karşı suçlara bakıldığında, Ankara, Antalya, Bursa, Gaziantep, Mersin ve Konya, Türkiye oranının üzerinde olmakla birlikte Mersin dışında yüksek değildir. Adana, İstanbul ve İzmir'de ise; Türkiye oranının altındadır. Büyük şehirlerde genelde mala karşı suçlar, şahsa karşı suçlardan daha fazladır. Mala karşı suç oranı Ankara, Bursa, Gaziantep, Mersin, İstanbul ve Antalya'da Türkiye oranının üzerinde; Adana ve Konya'da ise altındadır. Mala karşı suçlar içerisinde hırsızlık birinci sırada yer almaktadır. 2001-2003 döneminde büyük şehirlerde (İstanbul dışında) mala karşı suç artış oranları, Türkiye oranının üzerinde gerçekleşmiştir. Görüldüğü gibi, büyük şehirlerde suç oranı, kamuoyunda bilindiğinin aksine, genelde suç oranı en yüksek yerler değildir.

Genel olarak asayiş suçları, şehirleşme ve sosyoekonomik açıdan daha gelişmiş ve göç alan Türkiye'nin batı yarısında yoğunluk göstermektedir. Bu genel dağılış içinde, az nüfuslu ve şehirleşme oranı düşük yerlerde şahsa karşı suçların; göç alan ve sosyoekonomik düzeyi yüksek yerlerde mala karşı suçların oranının yüksek olduğu görülmüştür.

Toplum ve bireyi doğrudan etkileyen şahsa ve mala karşı suçların toplumda güvenlik endişesi oluşturmayacak düzeye çekilmesi bir zorunluluktur. Suçun önlenmesine yapılacak yatırımlar, suçluların yakalanmasına harcanan çabadan daha yararlı olacaktır. Bu nedenle bilim insanları, kendi alanlarının bakış açıları ve yöntemleri ile suç üzerinde araştırmaları yapmalıdır. Bu araştırmada Türkiye'de şahsa ve mala karşı suçların dağılımında nüfus, sosyoekonomik gelişmişlik, göç ve şehirleşme gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğu izlenimi edinilmektedir. Bu tür coğrafi faktörlerin yanı sıra, Türkiye'de hızlı nüfus artışı, kontrolsüz ve hızlı şehirleşme, işsizlik oranı, turizm faaliyeti, polis sayısı, polis başına düşen kişi sayısı, karakol sayısı ve dağılımı, boşanma oranları, eğitim düzeyleri ve madde bağımlılığı gibi değişkenlerin suç üzerindeki etkileri de araştırılmalı/araştırılmaya devam edilmelidir. Ayrıca, il

düzeyinde suç yeri, suça etki eden faktörlerin mekânsal ilişkileri ve suç dağılımının açıklanmasında da ayrıntılı coğrafî çalışmalara gereksinim bulunmaktadır. Suçun önlenmesi sadece güvenlik güçlerinin görevi olmamasından yola çıkıldığında, sivil toplum kuruluşlarının bu konuya katkıları, bireylerin kişisel duyarlılıklarının etkileri de belirlenmelidir.

Teşekkür

Asayiş suçları ile ilgili verilerin temininde gösterdikleri ilgi ve yardımlardan dolayı Emniyet Genel Müdürlüğü ve Samsun İl Emniyet Müdürlüğü'ne teşekkür ederiz.

Kaynakça

AKSOY, H., 2004, "*Coğrafi Profilleme***"**, **3. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri**, 6-9 Ekim 2004, İstanbul.

APPİAHENE-GYAMFİ, J., 2002, "*An Analyses of the Broad Crime Trends and Patterns in Ghana***"**, **Journal of Criminal Justice**, 30, 229-243.

BRANTİNGHAM, P. J., & BRANTİNGHAM, P. L., 1993, "*Environment, Routine, and Situation: A Pattern Theory of Crime***"**, **Advances in Criminological Theory**, Vol. 5, pp 259-294.

CHAMLIN M. ve COCHRAN J., 2000. "*Unemployment, Economic Theory, and Property Crime: A Note on Measurement*", **Journal of Quantitative Criminology**, Vol. 16, No. 4,

COZENS, P., 2002. "*Sustainable Urban Development and Crime Prevention through Environmental Design for British City*". **Cities**, 19(2) pp.129-138.

DİE, 2002, **İstatistik Yıllığı**, Ankara.

DİNÇER, B., ÖZASLAN, M. ve KAVASOĞLU, T., 2003. **İllerin ve Bölgeleri Sosyoekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2003)**. DPT. Yay No: 2671. Ankara.

DÖNMEZER, S., 1994, **Kriminoloji,** Beta Basım, İstanbul.

FADEI-TEHRANI, R.,, 1990." *Crime*, *unemployment* and poverty". **Mankind Quarterly**; Fall/Winter, Vol. 31 Issue 1/2, p109, 18p,

HARRIES, K., 1999, **Mapping Crime: Principle and Practice**, www.ojp.usdoj.gov./nij/pubs-sum/178919. htm USA.

HOJMAN D., 2002. "*Explaining Crime in Buenos Aires:The Roles of Inequality,Unemployment, and Structural Change*". **Bulletin of Latin American Research**, Vol. 21, No. 1, pp. 121±128,

İÇLİ, T., 2001. **Kriminoloji**. Ankara.

KARAKAŞ, E., 2004. "*Elazığ Şehrinde Hırsızlık Suç Dağılışı ve Özellikleri***"**. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 14(1), 19-37.

KNOX, P., 1994, **Urbanization Introduction of Urban Geography**, Prentice Hall. USA

PATERNOSTER, R. ve BUSHWAY D., 2001. "*Theoretical and Empirical Work on the Relationship Between Unemployment and Crime*" **Journal of Quantitative Criminology**, Vol. 17, No. 4, December

TÜMERTEKİN, E., ÖZGÜÇ, N. 1997. **Beşeri Coğrafya: İnsan, Kültür, Mekân**. Çantay Kitabevi İstanbul.

UNCHS, 1998, **Press Release, World Habitat Day 1998: Safer Cities**, CHS/98/05, 13 February.

WARREN, J., and others, 1998, "*Crime Scene and Distance Correlates of Serial Rape***"**, **Journal of Quantitative Criminology**, 14(1),pp 1-9.

YANG, B. ve LESTER D., 1994. "*Crime* and *Unemployment*," **Journal of Socio-Economics,** Spring/Summer, Vol. 23 Issue 1/2, p215, 8p. İÇLİ, T., 2001. Kriminoloji. Ankara.

YILMAZ, A., 2005. "*Türkiye'de İşsiz Nüfus*". **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 15(1), s:43-56. Elazığ.

YUEN, B., 2004, "*Safety and Dwelling in Singapore***"**, **Cities**, 21(1), pp10-19.

URBANCRIMESIN TURKEY:

DISTRUBITIONAND MAINCHARACTERISTICS

Ali YILMAZ*

Semra GÜNAYERGÜN*

Abstract

This paper analyses urban crimes in Turkey from a geographical perspective. The study aims at presenting the development and distribution of crimes. Urban crimes are grouped as crimes against persons and crimes against property, and then, maps showing the distribution of crimes by cities are prepared. It is seen that crimes have a tendency to increase all over the country; although differences in crime rates can be observed among various cities. Crime rates have been found to be higher in socio-economically developed, highly urbanized and over-populated cities. It has also been discovered that the rate of crimes against property is higher in metropolitan cities.

Key Words: Urban crimes, distributions of crime, person offenses, property offenses

FENBİLGİSİ EĞİTİMİNDE LABORATUVARDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN SAPTANMASI

Aysun KARACA*

ŞafakULUÇINAR*

Arzu CANSARAN*

Özet

Bu çalışmada, Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları dersinin, Fen öğretimindeki önemi, uygulamadaki aksaklıklar ve yapılması gerekenler, denek öğrenciler tarafından cevaplandırılan bir anket çalışmasının sonuçlarına göre tartışılmıştır. Problemin daha çok, laboratuvar koşullarının, materyallerin, ders saatlerinin yetersizliğinden ve ayrıca laboratuvarda güvenli çalışma tekniklerinin yeterince anlatılmamasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu araştırmanın denekleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği programında okuyan ve 2002-2003 eğitim-öğretim döneminde "Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları"dersini alan toplam 187 öğrencidir.

Anahtar Sözcükler: Laboratuvar eğitimi, güvenli çalışma, uygulamaların yeterliliği

Giriş

1997 yılında uygulanmaya başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programında yer alan Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları dersi öğretmen adaylarına; laboratuvar çalışmaları ile ilgili temel bilgi ve beceri kazandırma, laboratuvar çalışma projesi hazırlama, çalışma sonuçlarını değerlendirebilme yeteneği kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesinde en önemli görev hiç kuşkusuz o toplumun eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarında iyi bir fen eğitimi ancak laboratuvarların ve deneylerin derslerde hakim olduğu, ezbercilikten uzak yapılan derslerle mümkün olabilir (9).

Yaparak, yaşayarak öğrenme; derin izli, uzun süre kalıcıdır, genelleme olanağı sağlar, yaratıcılığı teşfik eder, problem çözme yeteneğini geliştirir (6). Bu konuda, Armstrong (1973)'un "işitirsem unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam bilirim" sözü öğretmenlere ve öğretmen adaylarına rehber olmalıdır (2).

Bütün bunlardan hareketle yapmış olduğumuz bu çalışmada Amasya Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalları'nda 3. sınıf müfredatında yer alan "Fen Bilgisi Laboratuvarı Uygulamaları I-II" derslerinin ve laboratuvar ortamlarının fiziksel yeterlilikleri, hedeflere ulaşabilme dereceleri ve laboratuvar güvenliği hakkındaki öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Bu

araştırmayı yapmaktaki amacımız fakültemizde ki fen bilimleri eğitimi sırasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunlar karşısında neler yapılabileceği konusunda öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada bilgi, öğrencilere anket uygulanarak toplanmıştır. Anketin hazırlanmasında kaynak taraması yapılmış ve laboratuvar ortamı incelenmiştir. Anket, 5'li likert tipi ölçek türünde ve 30 maddeden oluşmuştur. Hazırlanan anket 100 kişiye uygulanarak iç tutarlık katsayısı ve madde- test korelasyonu bulunmuştur. Madde sayısı 25'e düşürülerek güvenirlik için coranbach-alfa katsayısı 0,756 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesi, SPSS 10.0 programı ile yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmaya, 2002-2003 eğitim öğretim yılı içinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Amasya Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalların'nda öğrenim gören ve "Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları I-II" dersini almış olan toplam 187 öğrenci katılmıştır.

Veriler ve Analiz

Tablo 1. Fen Bilgisi Laboratuvarı Uygulamalarının Yeterliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Ankette, Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamalarının yeterliliğine ilişkin rastgele dağıtılmış olan sorular düzenlenip sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre laboratuvar ders saatlerinin yeterli olduğu fikrinde olan öğrenciler %43,9 oranında iken tam tersini düşünenlerin oranı %51,8'dir. Öğrencilerin %66,3'ü laboratuvar dersinin işleyişi açısından yetersiz olduğu görüşündedir. Yine öğrencilerin yarısından fazlası (%55,1) laboratuvarda görevli öğretim elemanlarının çalışmalara yeterince katıldıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler arasındaki genel görüşe göre laboratuvarda verilen ön bilgi tam olarak yeterli değildir (%56,2). Fakat verilen süre yeterlidir (%50,3). Öğrencilerin %44,9'u deney raporlarında görülen eksiklerden dolayı uyarıldıklarını söylerken %43,3'ü de bu uyarı sonucunda gerekli düzeltmeleri yapıp deneyi tekrarladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1.2. Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamalarının Yeterliliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bölümlere Göre Değişimi

% f-m: Tablo 1.2'de fen-matematik öğrencileri içindeki yüzde

% topl: Ankete katılanlar içindeki yüzde

Tablo 2. Laboratuvar Çalışmaları Esnasında İzlenen Yöntemler Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tablo 2'ye göre "laboratuvar çalışmaları, Fen Bilgisi derslerinin teorik öğretimine yansır" görüşündeki öğrenciler %79,6 oranında iken, bu çalışmaların teorikle yakından ilişkili olması gerektiğini düşünenler %77,0 oranındadır. Öğrencilerin %76,0'ı grup aktivitelerini faydalı bulurken, %64,8'i deneysel sonuçların rapor halinde sunulmasının öğrenimi destekleyici olduğunu düşünmektedir. Kağıt kaleme dayalı çalışmaların daha öğretici olduğuna öğrencilerin %68,4'ü ve deney yapmaktan daha kolay olduğuna %48,7'si katılmamaktadır. Örneklem öğrencilerin %48,1'i laboratuvar el kitabının deneylerde yeterince yardımcı olacak nitelikte olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 2.1. Laboratuvar Çalışmaları Esnasında İzlenen Yöntemler Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Bölümlere Göre Değişimi

Kağıt ve kaleme dayalı çalışma yapmak deney yapmaktan daha kolaydır görüşüne Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin %55,6'sı ve Matematik eğitimi öğrencilerinin %34,9'u katılmamaktadır. Bunun dışındaki sonuçlarda, her iki bölüm bakımından önemli bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 3. Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamalarının Güvenliği

Fen Bilgisi laboratuvar güvenliği hakkında öğrencilerin yarıdan fazlası (%54,5) laboratuvar çalışmaları yapmanın tehlikeli olmadığı fikrindedir. %45,5 'inin ise laboratuvarda yangın söndürücü olup olmadığı konusunda fikirleri dahi yoktur. %62,1'lik öğrenci grubu ilk yardım malzemelerinin gösterilmediği görüşündedir. Öğrencilerin %55,6'sı deneyde kullanılan cam malzemelerin kenar ve ağızlarının çatlak ve kırık olduğunu belirtmektedirler. Asit-baz yanıklarına karşı ne yapılması gerektiği hakkında açıklama yapıldığını düşünen öğrenciler %49,7'yi oluşturmaktadır. Laboratuvardaki çevreye zararlı atıkların, özel kaplarda biriktirildiğine katılan öğrencilerin toplam yüzdesi (%34,8) ile katılmayanların toplamı (%35,9) birbirine yakındır.

Tablo 3.1. Fen Bilgisi Laboratuvarında Güvenliğe İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bölümlere Göre Değişimi

"Laboratuvar çalışmaları yapmak tehlikeli olabilir" fikrine katılmayan Fen Bilgisi bölümü öğrencileri %60,5 iken Matematik bölümü öğrencileri %43,6'dır. "Deneyde kullanılan cam malzemelerin kenar ve ağızları çatlaksız ve kırıksızdır" görüşüne katılmayan Fen Bilgisi bölümü öğrencileri %65,3 iken, Matematik bölümü öğrencileri %36,5'tir. İlk yardım malzemelerinin yerlerinin gösterilip gösterilmediği ve laboratuvarda yangın söndürücü olup olmadığı hakkında fikrim yok diyen Matematik öğrencilerinin yüzdesi, Fen Bilgisi öğrencilerinden daha fazladır. Laboratuvarda çevreye zararlı atıkların özel kaplarda biriktirildiğine Fen Bilgisi bölümü öğrencilerinin %31,7'si, Matematik bölümü öğrencilerinin %44,4'ü katılmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Tutum Düzeylerinin Bölümlere Göre Bağımsız Gruplar İçin T-Testi.

Tablo incelendiğinde, İlköğretim Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi esnasında karşılaşılan güçlükleri saptarken bölümler arasında anlamlı bir farklılık meydana geldiği görülmüştür ($t_{(185)}$=-5,290; p< 0,01). Meydana gelen bu farklılığın İlköğretim Matematik Öğretmenliği A.B.D. öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, AEF'de İlköğretim Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Programlarında okutulan Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamalarının değerlendirilmesi, mevcut laboratuvar şartlarının irdelenmesi ve laboratuvar çalışması hakkında öğrenci görüşlerinin belirlenmesi açısından önemlidir.

Fen bilimleriyle ilgili konuların genelde soyut ve karmaşık kavramları içermesi, anlaşılmakta güçlük çekilen dersler olarak nitelendirilmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle, soyut kavramları içeren fen bilimleri derslerinin istenen düzeyde öğrenilmesine yardımcı olmak için etkili öğretim yöntem ve tekniklerle birlikte somut ve görsel materyallerle uygulanması gerekmektedir (4). Kavram ve olayların günlük hayattaki uygulamalarının gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarından olan laboratuvarlar, istenen öğretim tekniklerinin uygulanmasına fırsat tanıması açısından büyük önem taşımaktadır. Laboratuvar uygulamaları ile araştırma ve gözlem yapma beceri ve yaklaşımlarını öğretmek, bilimsel araştırma yol ve yöntemlerini, problem çözme becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin bu çalışmalara olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (3).

Bir çok bilimsel çalışmanın sonucuna dayanarak görev başındaki öğretmenlerin laboratuvar amaç ve uygulamaları konusunda gerekli eğitimi almadıklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini görebilmekteyiz (4/5). Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlarda yürütülen laboratuvar uygulamalarının, öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verebildiğinin belirlenmesi gerekmektedir (5). Ve yine aynı şekilde birçok çalışmada, fen alanı derslerinin (F/K/B) amaçlarına ulaşabilmesi için bilgi, beceri ve tutum düzeyinde kazandırılacak laboratuvar amaçlarının ve yaklaşımlarının öğretmen adayları tarafından çok iyi anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır (1). Gürdal (1991), fen öğretiminde laboratuvar etkinliğinin başarıya etkisini ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında eğitim kadroları, öğretimi destekleyen laboratuvarlardan yararlanacak şekilde yetiştirilmedikçe, eğitilmedikçe ilk ve orta öğretimde laboratuvar etkinliğinden söz edilemeyeceği sonucuna ulaşmıştır (8).

Yapmış olduğumuz bu çalışmanın sonuçlarına baktığımızda; laboratuvar uygulamalarının yeterliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinden, laboratuvarda görevli öğretim elemanlarının çalışmalara yeterince katkıda bulundukları, öğrencilerin deney raporlarında görülen eksikliklerden dolayı uyarıldıkları ve gerekli düzeltmeleri yapıp deneyi tekrarladıkları anlaşılmaktadır. Ancak verilen ön bilginin yetersizliği, laboratuvar el kitabının deneylerde yeterince yardımcı olacak nitelikte olmadığı da görülmektedir. Daha kapsamlı, öğrencilerin kolay anlayabilecekleri, öğrenciyi aktif hale getiren bir laboratuvar el kitabının düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgisiz durumları düşünülerek resim ve grafikleri içeren çalışmaya ve araştırmaya yöneltici dökümanlar hazırlanması ve uygulamalarda kullanılması önerilebilir. Deneyde kullanacakları bilgiyi öğrencilerin araştırması ve bilgi birikimiyle ilişkilendirmesi gerekmektedir. Öğretim elemanları deney öncesinde, gerekli ön davranışları tespit ederek, öğrencinin derse hazırlıklı gelip gelmediğini yazılı veya sözlü kontrol etmesi önerilebilir. Yine öğretim elemanının, güncel yaklaşımları kullanarak öğrenciye rehberlik etmesi, bilgi eksiklerini deney sırasında tamamlaması, öğrencinin sebep-sonuç ilişkisi kurmasını sağlayıcı rol alması beklenmektedir. Verilen ve kazandırılması hedeflenen bilginin, geri bildirimi deney raporu ile değerlendirilebilir. Ayrıca, laboratuvar çalışmalarının amaçları arasına, öğrencilerin, öğretmenlik hayatlarında karşılaşabilecekleri durumların tespit edilip, deneylerin buna göre belirlenmesi, hatta öğrencilere kolay bulabilecekleri malzemelerle deney düzenleme ve yapabilme yeteneğinin kazandırılması eklenebilir.

Öğrencilerin çoğu, laboratuvar çalışmalarının başarısının Fen Bilgisi derslerinin teorik öğretimine yansıyacağını ve teorikle yakından ilişkili olması gerektiğini düşünmektedir. Fakültemizde, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı programlarına ait müfredat incelendiğinde; Temel Fizik I-II, Temel Kimya I-II ve Biyoloji I-II derslerinin 1 ve 2. sınıflarda, bu derslere ait uygulama derslerinin ise 3. sınıfta verildiği görülmektedir. Bu durum, teorik bilgilerin pratiğe dökülmesi ve bilgilerin kalıcı olması noktasında teori-deney eşzamanlılığını bozmaktadır. Ayrıca Fen Bilgisi Bölümü'ndeki öğrenciler, fen bilgisi laboratuvar uygulamalarının iki yarı dönemle sınırlı olmasından dolayı ders saatini yetersiz bulmaktadırlar. Müfredat programında fen bilgisi laboratuvar uygulamaları en az 4 yarıyıl olup, bu uygulamalar 1 ve 2. sınıflara çekilerek teori-deney eşzamanlılığı sağlanabilir.

Ankete katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, grup aktivitelerini faydalı bulup, deneysel sonuçların rapor halinde sunulmasının öğretimi destekleyici olduğunu düşünmektedir. Nitekim, deneyler sonrasında öğrenciler tarafından hazırlanan raporlar, yapılan deneyleri gözden geçirme, daha sonra benzer ya da aynı deneylerin tekrar yapılması durumunda başvurulacak bir kaynak olması açısından önemlidir. Öğretim elemanları, laboratuvar içerisindeki aktivitelere ve tutulan bu raporlara göre bir değerlendirme yaparak bu çalışmaların ders notu ortalamasını etkileyici rol alması, öğrencilerin daha aktif olmalarını ve daha düzenli bir rapor hazırlamalarını sağlayıcı olabilir.

Öğrenciler, laboratuvardan ders dışında faydalanamayıp, bireysel olarak deney yapamadıklarını ifade etmektedirler. Öğrencinin istediği zaman laboratuvardan yararlanabilmesinin sağlanması laboratuvar çalışmalarını ders saatine sıkıştırılmış bir çalışma olmaktan çıkarabilir. Her öğrenciye, bireysel çalışma imkanı verilerek deneyi öğrencinin yapması ve öğretici rehberliğinden faydalanması sağlanabilir. Çilenti, laboratuvar yöntemini "fen bilimleri ile ilgili temel bilgileri, onları kanıtlayacak deneylerin laboratuvarda veya sınıfta bizzat öğrenciler tarafından yapılarak öğrenilmesi" anlamına geldiği şeklinde tanımlamıştır (7).

Eğitim kurumlarında öğrencilere kazandırılması düşünülen hedefler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç başlıkta ele alınmalıdır (10). Bir öğretmen adayının kazanması gereken davranışları bu üç özellik çerçevesinde düşündüğümüzde laboratuvar yöntemi ve deneylerle ilgili bilgi sahibi olması, aynı zamanda deneylerle ilgili beceri sahibi olması da gerekmektedir. Beceri sahibi olabilmesi içinde gerçek eşya, olay yada nesnelerle yüz yüze gelmesi ve gözlem yapması gerekmektedir. Ayrıca deney süreci ile ilgili iyi bir davranış analizi yapabilmesi becerisini göstermesi önemli bir yere sahiptir (11).

Ancak, laboratuvarda verimli bir çalışma ortamı oluşturabilmek için, yeterli malzeme olması şarttır. Laboratuvarlar, belirlenen öğretim elemanları tarafından gözetim altında tutulmalı, periyodik aralıklarla malzemeler gözden geçirilip, görülen eksiklikler belirlenerek temin edilmeye çalışılmalıdır. Çalışmaların düzenli yürütülmesi ve uygulamalarda kolaylık sağlanması açısından laboratuvarda görevli bir teknisyen işleri daha da kolaylaştırabilir.

Laboratuvar güvenliği hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde, bu konuda yeterince bilgi verilmediği, yangın söndürücünün ve de ilk yardım malzemelerinin yerlerinin nerede olduğunu bilmeyen öğrenci sayısının küçümsenmeyecek kadar çok olduğu, kullanılan cam malzemelerin kenar ve ağızlarının çatlak ya da kırık olduğu belirtilmiştir. Yangın söndürücü ve ilk yardım malzemeleri, bütün öğrencilerin görebilecekleri ve kolayca ulaşabilecekleri bir yerde olup, nasıl kullanacakları anlatılmalı ve kırık cam malzemeler tespit edilip imha edilmelidir. **K**ullanılan kimyasal maddelerin tüm özelliklerini taşıyan, bilgili veya bilgisiz insana korunma niteliğini verecek, nüfus kağıdı niteliğinde olan "Güvenlik Bilgilerinin" hazırlanması ve öğrenciye sunulması söz konusu olabilir. Ayrıca, bütün ana elektrik donanımları yetkililerce her dönem başında kontrol edilmelidir. Ana gaz kesme muslukları açık bir şekilde işaretlenmiş olmalıdır. Laboratuvarlar her zaman güvenli olarak eğitime hazır olmalı ve güvenlik kuralları öğrencilere sık sık hatırlatılmalıdır. Laboratuvar kullanma becerilerini kazanabilecekleri, laboratuvar kullanma dersi verilebilir.

Yukarıda incelediğimiz durumlar için Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri arasında bazı farklıkların olduğu gözlenmektedir. Örneğin, Fen Bilgisi A.B.D. öğrencilerinin çoğu; ders saatini, laboratuvar derslerini işleniş açısından yetersiz bulurken Matematik A.B.D. öğrencileri yeterli olduğu düşüncesindedir. Bu farklılığın nedeni, Matematik A.B.D öğrencilerinin, bu dersin bölüm dersleri dışında verilen bir ders olarak algılanmasıyla ilgili olabilir.

Kaynakça

AKDENİZ, A.R., ÇEPNİ, S. ve AZAR, A.(1999). "*Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kullanma Becerilerini Geliştirmek İçin Bir Yaklaşım*" **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Millî Eğitim Basımevi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, 23-25 Eylül 1998, ss.118-125, Trabzon.

ARMSTRONG, H.E.,(1973) "How Science Must Be Studied To Be Useful", G. Van Praagh(cd)The TechnicalWorld:**H.E. Armstrong and Science Education. London**:Jhon Murray.

BROWN, G. ve ATKINS, M.(1997). **Effective Teaching in Higher Education**. LONDON: ROUTLEDGE.

ÇEPNİ, S., AYAS, A., JOHNSON, D. VE TURGUT, F.(1997). **Fizik Öğretimi.** Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

ÇEPNİ, S., AKDENİZ, A.R., ve AYAS, A. (1994). "*Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi (III)*." **Çağdaş Eğitim Dergisi**, S.206, ss.24-28

ÇİLENTİ, K., (1984). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretimi**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara

ÇİLENTİ, K. (1985). **Fen Eğitimi Teknolojisi**, Kadıoğlu Matbaacılık, Ankara

GÜRDAL, A. (1991). "Fen Öğretiminde Laboratuvar Etkinliğinin Başarıya Etkisi" **İstanbul Özel Kültür Okulları Eğitimi-Araştırma-Geliştirme Merkezi Eğitiminde Arayışla I. Sempozyumu Eğitimde Nitel Geliştirme**, İstanbul.

GÜVEN, İ., GÜRDAL, A.(2002) "*Orta Öğretim Fizik Derslerinde Deneylerin Öğrenme Üzerindeki Etkileri*", **5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

SÖNMEZ, V. (1999). **Öğretmen El Kitabı**, Anı Yay., Ankara.

YALIN, H.İ., (2001). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yay., Ankara.

INDICATIONOFPROBLEMSINLABORATORIES

INSCIENCEEDUCATION

Aysun KARACA*

ŞafakULUÇINAR*

Arzu CANSARAN*

Abstract

In this study, importance of laboratory practice lesson of science teaching, obstacles in practice and all the things needed to do were discussed according to the questionnaire taken by the subject informant students.

It was understood that the problems rather occurs due to laboratory conditions, materials, insufficient lesson hours and also insecure laboratory techniques.

The informants of this study are 187 students attending the science and mathematics department of Amasya Education Faculty of Ondokuz Mayıs Universty in the 2002-2003 education term.

Key Words: Laboratory education, safety procedures, efficiency of applications

SINIFÖĞRETMENİADAYLARININFİZİKSELVE KİMYASALDEĞİŞMEKAVRAMLARINIANLAMA DÜZEYLERİVEYANILGILARI

Gökhan DEMİRCİOĞLU*

HalukÖZMEN**

Hülya DEMİRCİOĞLU*

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili anlama düzeylerini ve sahip oldukları yanılgıları belirlemektir. Çalışmada veri toplamak amacıyla KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı üçüncü sınıfta öğrenim gören 100 öğrenciye 10 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Öğrencilerin cevaplarının nedenini derinlemesine incelemek 10 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Sonuçlar, öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen ve günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan çeşitli olayları fiziksel ve kimyasal değişim olarak sınıflandırmada başarılı olduklarını, ancak bu olayların sebeplerini açıklamada aynı başarıyı gösteremediklerini ve bazı hatalı bilgilere sahip olduklarını göstermiştir. Sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, kavram yanılgısı, fiziksel ve kimyasal değişme

Giriş

Fen kavramlarının öğretimine oldukça temel düzeyde de olsa ilköğretimin birinci kademesinde fen bilgisi derslerinde başlanmakta ve maddelerin özellikleri ve sınıflandırılmalarıyla birlikte, maddenin yapısında meydana gelen fiziksel ve kimyasal değişmeler ve bunlar arasındaki farklılıklar ele alınmakta ve örneklerle açıklanmaktadır. Bu seviyede öğretmenler, fiziksel değişmeyi genellikle maddenin dış yapısında meydana gelen ve geri dönüşümü olan bir değişme olarak, kimyasal değişmeyi ise maddenin iç yapısında meydana gelen ve basit yöntemlerle geri dönüştürülemeyen bir değişme olarak tanımlamaktadırlar. Bir maddenin fiziksel özelliklerindeki bir veya birden fazla değişmenin fiziksel veya kimyasal bir değişme sonucu gerçekleşebileceği, fakat sadece kimyasal bir değişmenin maddenin kimyasal özelliklerinde değişime sebep olacağı üzerinde pek fazla durulmamaktadır. Fiziksel ve kimyasal değişmeyle ilgili çeşitli tanımlamalar yapılsa da; genellikle fiziksel değişme bir maddenin kimyasal karakterini değiştirmeden fiziksel formunu değiştiren bir değişme; kimyasal değişme ise bir maddenin kimyasal özelliklerini değiştiren değişme olarak tanımlanmaktadır. Fen bilgisi öğretiminde temel amaç sadece kazanılan bilgilerin tutulması değil, kavramlar ve alt kavramlar arasındaki ilişkilerin

gelişimi süresince öğrencilere yardım edecek öğretim stratejileri geliştirmektir. Öğrencilerin öğrenme seviyelerine ve farklı bireysel algılamalarına yönelik kavram öğretimi stratejilerinin geliştirilmesi için, öğrencilerin kavramlar hakkındaki mevcut bilgi birikimlerinin ve kimyasal kavramı kavramsallaştırdıkları farklı yolların bilinmesi gerekmektedir (Ebenezer ve Fraser, 2001; Pardo ve Partoles, 1995). Bu durumda özellikle soyut ve karmaşık kavramları içeren, kimyanın temel konularıyla ilgili, kavram yanılgılarını düzeltmeye çalışmadan önce, onları tespit etmek gerekmektedir (Karapınar, 2001).

Bütünleştirici öğrenme kuramı, öğretmenlerden öğrencilerin varolan fikirlerini incelemelerini ve kavramsal karmaşa oluşturacak öğrenme etkinlikleri geliştirmelerini istemektedir (Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, 1982). Bu bağlamda öğretmenin görevi, sadece doğru bilgiyi öğrencilere aktarmak değil, öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirmelerine yardım etmektir. İlköğretim fen eğitiminin amacı, öğrencilerin mantıklı ya da bilimsel muhakeme yeteneklerini geliştirmek ve onları yetenekli problem çözücüler haline getirmek olmalıdır. Öğrencilerde bu tür davranışları geliştirecek öğretmenlerin de benzer yeteneklere sahip olmaları gerekir (Demircioğlu, 2002; Ginns ve Watters, 1995). Çünkü, öğretmenin kendinin sahip olmadığı bir yeteneği öğrenciye aktarması ya da kazandırması beklenemez. Benzer şekilde öğretmenlerin öğrencilerine öğretecekleri kavramlarla ilgili olarak da sağlam ve tam anlamalara sahip olmaları gerekir. Eğer öğretmenler kendi eğitimlerinden kaynaklanan yanılgılara sahiplerse, bu fikirleri kendi öğrencilerine aktarabilirler (Bradley ve Mosimege,1998; Demircioğlu, Özmen ve Ayas, 2001; Wilson ve Williams, 1996). Bu nedenle öğretmenlerin konu alanı bilgileri öğrenme-öğretme sürecinde önemlidir. Ancak yapılan çalışmalar, hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin bir çok fen kavramı ile ilgili olarak eksik ya da alternatif fikirler taşıdığını göstermektedir (Gabel, Samuel ve Hunn, 1987; Schoon ve Boone, 1998; Schulte, 2001; Trundle, 1999).

Öğrencilerin kimyasal değişimi anlamaları ile ilgili son yıllarda pek çok araştırma yapılmıştır (Anderson, 1986; Driver ve diğ., 1994; Hesse ve Anderson 1992). Çalışmalar özellikle ortaöğretimdeki öğrencilerin kimyasal değişme konusunda çok zayıf anlamalara sahip olduklarını göstermektedir. Bazı değişmeler kolaylıkla fiziksel veya kimyasal değişme olarak ayırt edilebildiği halde, bazı değişmelerin ne tür bir değişme olduğuna karar vermek için ilave kanıtlara ihtiyaç vardır. Hesse ve Anderson (1992), kimyasal değişimle ilgili olarak öğrencilerin üç farklı seviyede anlama güçlüklerine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bunlar, kavramsal bilgi, kütlenin korunumu ve fikir açıklama seviyeleridir. Briggs ve Holding (1986) yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin sadece %25'inin kavramlarla ilgili kabul edilebilir fikirleri kullanabildiklerini ve %23'ünün ise *"kütle eridi ve tüpü doldurdu, fakat gramlar azaldı, madde eridi bu yüzden kütle daha yükseldi"* ve *"renk değişti, o çözündü"* şeklinde doğru olmayan ifadeler kullandıklarını tespit etmişlerdir. Sökmen, Bayram ve Yılmaz (2000) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde 5, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal ve fiziksel değişim ile ilgili "*Alkolün buharlaşması kimyasal değişmedir. Çünkü buharlaşma ısı etkisiyle olur*", "*Tuzun suda çözünmesi kimyasal değişimdir. Çünkü çözündükten sonra eski haline getirilemez*" şeklinde yanılgılar taşıdıkları belirlenmiştir. Öğretimin her kademesinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmının maddelerin davranışları hakkında yeterli düzeyde bir kavramaya sahip olmadıkları bilinmektedir. Pek çok öğrenci liseden ve üniversiteden mezun olduğunda maddelerin kimyasal davranışları hakkında yeterli düzeyde bir kavramaya sahip olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin temel kavramlarla ilgili anlamalarının tespit edilmesi ve giderilmesi yönünde çalışmaların arttırılması önemlidir. Ayrıca, ilköğretim 4 ve 5. sınıflar öğrencilerin fen bilgisi ile ilgili kavramları ilk defa öğrenmeye başladıkları seviyelerdir. Kimyanın en temel kavramlarından olup, daha ileri düzeydeki pek çok kavramın öğrenilmesinde alt yapı teşkil eden fiziksel ve kimyasal değişme kavramları da öğrencilere bu düzeyde verilmeye başlanan iki kavramdır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin temel kavramlarla ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerinin ve bu bilgilerin doğruluk derecesinin belirlenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Gerek ulusal gerekse uluslar arası düzeyde yapılan çalışmalar genellikle öğrencilere yönelik olup, fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarını içeren ve öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olacağı düşüncesinden hareketle, sınıf

öğretmen adaylarının kimyasal ve fiziksel değişme kavramları ile ilgili anlama seviyelerinin ve varsa kavram yanılgılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı üçüncü sınıfta öğrenim gören 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili anlamalarını ortaya çıkarmak için, 10 sorudan oluşan bir test hazırlanmış ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Testteki sorulardan dokuzu iki bölümden oluşurken, onuncu soru a ve b seçeneklerinden oluşan açık uçlu bir sorudur. İki bölümden oluşan soruların ilk bölümünde öğrencilerden verilen iki seçenekten doğru olanı seçmeleri, ikinci bölümde ise tercih ettikleri seçeneği seçme nedenlerini yazmaları istenmektedir. Onuncu soruda ise öğrencilerden fiziksel ve kimyasal değişmeyi tanımlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cevaplarının nedenlerini derinlemesine araştırmak için, testteki sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınarak seçilen 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Mülakatlar uygun bir ortamda gerçekleştirilmiş ve her bir mülakat yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Her bir mülakat teybe kaydedilmiş ve daha sonra kağıda aktarılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında; testte yer alan ilk dokuz sorunun birinci bölümü için her bir sorunun doğru, yanlış ve boş frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Soruların ikinci kısmında ise öğretmen adayları tarafından verilen nedenler, “*doğru*”, “*kısmen doğru*”, “*yanlış*” ve “*boş*” şeklinde dört kategoride toplanmış ve yüzde oranları hesaplanmıştır. Bu kategoriler belirlenirken, olayı tam olarak açıklayan öğrenci cevapları doğru kategorisine, olayla ilgili kabul edilebilir olan, fakat tam olarak olayı açıklayamayan cevaplar ise kısmen doğru kategorisine yerleştirilmiştir. Mülakatların analizinde ise, her bir öğretmen adayı ile yapılan mülakat tek tek teypten dinlenerek kağıda aktarılmıştır. Daha sonra bu ifadeler üzerinde yapılan incelemede, öğretmen adaylarının yakın birbirine ifadeleri düz bir cümle ile birleştirilerek verilirken farklı ifadeler tırnak içerisinde aynen aktarılmıştır. Bazı ilginç konuşmalar ise karşılıklı konuşma şeklinde olduğu gibi aktarılmıştır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen veriler, testten elde edilen bulgular ve mülakatlardan elde edilen bulgular birleştirilerek aşağıda verilmiştir.

Testin uygulamalarından elde edilen veriler, ilk dokuz sorunun birinci bölümünden elde edilen veriler Tablo 1’de, ikinci bölüme yazılan nedenlerden ve onuncu sorudan elde edilen veriler ise Tablo 2’de yer alacak şekilde topluca verilmiştir. Daha sonra testin her bir sorusu tek tek ele alınarak ayrıntılı bir şekilde mülakatlardan elde edilen bulgular da dahil edilerek incelenmiştir.

Tablo 1. Testteki soruların birinci bölümünden elde edilen veriler

Testteki soruların (10. soru hariç) ilk bölümlerinde öğrencilerden soru kökü olarak verilen olayın fiziksel bir değişim mi yoksa kimyasal bir değişim mi olduğunu belirlemeleri istenmektedir. Tablo 1' den görüldüğü gibi soruların ilk kısımlarına, 1. ve 9. soru hariç, öğrencilerin en az % 80'i doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin yanlış cevap oranları %1-45 arasında değişirken, altıncı soruyu üç öğrenci dokuzuncu soruyu ise 6 öğrenci boş bırakmıştır.

Tablo 2. Testteki soruların ikinci bölümünden elde edilen veriler

Soruların ikinci bölümünde ise öğrencilerden işaretledikleri seçeneğin kendilerine göre doğru olma nedenini yazmaları istenmiştir. Tablo 2'den görüldüğü gibi öğrencilerin doğru cevap oranları %27-87 arasında değişirken, kısmen doğru cevap oranları ise % 4-47 arasında değişmektedir. Ayrıca öğrencilerin yanlış cevap oranları %1-60 arasında değişirken, soruları boş bırakma oranları ise % 1-19 arasında değişmektedir.

Testin ilk sorusunda öğrencilerden bir mum yandığında nasıl bir değişime uğradığını belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin sadece % 40'ı bunun kimyasal bir olay olduğunu belirtmiştir (Tablo 1). Doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin yaklaşık %67'si bunun için doğru neden belirtirken, % 20'si ise kısmen anlama düzeyinde cevap vermişlerdir (Tablo 2). Kısmen anlama düzeyinde cevap veren öğrenciler, genellikle "*mumun fitilinin bir kimyasal değişmeye uğradığı, mumun da eski işlevini yerine getiremeyeceği ya da yanma olaylarının kimyasal olduğu"* şeklindeki ifadelere benzer açık olmayan ifadeler kullanmışlardır. Geri kalan öğrenciler ise seçeneği doğru işaretledikleri halde yanlış neden ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerle yapılan mülakatlarda da benzer ifadelerle karşılaşılmıştır. Ancak mülakatçı mumun içerisindeki ipi dikkate almamalarını, sadece mumu tanımlamalarını isteyince, mülakata katılan öğrencilerin tamamı, "*mumdaki değişim fizikseldir, çünkü mum yandıktan sonra tekrar eski haline gelebilir*" ifadesine benzer ifadeler kullanmışlardır. Bir öğrenci bununla ilgili olarak, "*mum yanmaz, sadece erir. Bunun denemesini kendim yaptım. Mum tamamıyla yandıktan sonra biriken mumun içerisine bir ip koydum ve mumu tekrar yaktım. O da yandı"* şeklinde fikrini söylemiştir. Ayrıca mülakat yapılan öğrencilerden ikisinin fiziksel değişim ile kimyasal değişimi birbirinin yerine kullandığı tespit edilmiştir.

Testin ikinci sorusunda öğrencilerden bir elmayı ortadan ikiye böldüğümüzde bir süre sonra elmaların yüzeyinin kararmasının nasıl bir olay olduğunu belirlemeleri ve cevaplarının nedenini açıklamaları istenmiştir. Bu soruda öğrencilerin %81'i doğru seçeneği işaretlerken %19'u yanlış seçeneği işaretlemiştir (Tablo 1). Sorunun neden kısmına ise öğrencilerin %43'ü doğru, % 24'ü kısmen doğru düzeyinde cevap verirken, %21'i yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin %12'si ise sorunun neden kısmını boş bırakmıştır (Tablo 2). Olayın fiziksel olduğunu düşünen öğrencilerin yazdıkları nedenlerden bazıları şöyledir: *"Elmanın fiziki görünümü değişmiştir. Elma yine elmadır.", "Elmanın sadece şekli değişiyor", "Elmanın içerdiği maddeler değişmez", "Maddenin iç yapısında değişiklik olmaz. Maddenin*

dış görünüşü değişir". Sorunun seçenek kısmını doğru ve neden kısmını kısmen doğru düzeyinde cevaplayan bir öğrenci ile yapılan mülakat aşağıdaki şekilde cereyan etmiştir:

Mülakatçı : ....bu olay nasıl bir değişmedir?

Öğrt. Adayı : Kararmış elmayı ilk haline getiremeyiz. Bu yüzden bu olay kimyasaldır?

Mülakatçı : Kararmanın sebebi ne olabilir?

Öğrt. Adayı : ım, bilmiyorum,.... oksitlenme olabilir.

Mülakatçı : Oksitlenme nedir?

Öğrt. Adayı : Bir maddenin, yani demirin gibi paslanması, havadaki maddelerin etkisi ile meydana gelen kararmadır.

Mülakat yapılan öğrencilerin 6'sı olayı doğru bir şekilde açıklarken 4'ü ise yanlış açıklamalar vermişlerdir.

Testin üçüncü sorusunda öğrencilerden bir kağıt yanıp kül haline geldiğinde nasıl bir değişime uğradığını belirlemeleri istenmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%93) bu olayın kimyasal bir değişim olduğunu belirtirken, sadece %7'lik bir grup olayın fiziksel bir değişim olduğunu belirtmiştir (Tablo 1). Doğru cevap veren öğrenciler neden olarak genellikle *"yanma olayları kimyasaldır*" ifadesini kullanmışlardır. Doğru seçeneği işaretleyen bir öğrenci neden olarak, "*Kağıt yanıp kül olmuştur. Kağıdın atom ve molekülleri yok edilmiştir. Geriye kalan duman olmuştur*" biçiminde yanılgı içeren bir ifade kullanmıştır. Sorunun seçenek kısmını yanlış cevaplayan öğrencilerden bazıları, "*Sonuçta kağıdın görünüşü değişmektedir", "Kağıt yanınca ebatlarında ve yapısında değişme olur. Kül haline dönüşür. Kağıdın yanması kimyasal bir değişmedir ancak kül haline gelmesi fiziksel bir değişmedir", "Kağıt yandığında külü yine kağıttır", "Kağıdın kimyasal yapısı değişmemiştir, sadece şekli bozulmuştur*" biçiminde ifadeler yazmışlardır. Mülakat yapılan öğrencilerin tamamı olayın kimyasal olduğunu söylemişlerdir. Neden olarak da genellikle "*yanma olayları kimyasaldır ve geri döndürülemezler*" ifadesine benzer ifadeler kullanmışlardır.

Testin dördüncü sorusunda öğrencilerden bir parça buzun eriyerek su haline gelmesi olayının nasıl bir olay olduğunu belirlemeleri istenmektedir. Bu soruda bir öğrenci hariç diğerleri sorunun seçenek kısmını doğru olarak cevaplamışlardır (Tablo 1). Bu öğrenci neden olarak, "*buzun bir şekli vardır ama su bulunduğu kabın şeklini alır bundan dolayı bu olay kimyasaldır*" biçiminde bir ifade kullanmıştır. Sorunun neden kısmına öğrencilerin %45'i doğru, %47'si kısmen doğru cevap verirken, %7'si ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 2). Sorunun neden kısmına kısmen doğru cevap verenler genellikle "*tekrar buz haline gelebilir*" ifadesini kullanırken tam doğru cevap verenler ise *"Olay erimedir. Yani hal değişimidir. Hal değiştirme fiziksel bir olaydır. Maddenin iç yapısında bir değişim olmaz"* ifadesine benzer ifadeler kullanmışlardır. Mülakat yapılan öğrencilerin tamamı buzun erimesini doğru olarak açıklamışlardır. Ancak ilave olarak farklı maddelerle ilgili sorulan sorularda doğru cevabı bulmakta zorlanmışlardır. Bu olayla ilgili olarak bir öğrenci ile yapılan mülakattan yapılan bir alıntı aşağıda verilmiştir:

Mülakatçı : Buz eridiğinde nasıl bir değişime uğrar?

Öğrt. Adayı : Buzun erimesi fizikseldir, çünkü iç yapısında bir değişim olmaz. Sadece görünüşünde bir değişim olur.

Mülakatçı : Görünüşünde meydana gelen değişimin nedeni nedir?

Öğrt. Adayı : Suyun molekülleri aynen kalıyor sadece aralarındaki uzaklık artıyor.

Mülakatçı : Peki, şekerin ısıtılması nasıl bir olaydır?

Öğrt. Adayı : O da kimyasaldır. Çünkü oda ısı sonucu eriyecektir, yani hal değiştirecektir. Hal değişimleri fizikseldir..... tüm maddeler için böyledir.

Öğrencilerden sekizi, buzun dışında örnek verilen şeker, tuz, demir gibi maddelerdeki değişimin de fiziksel olduğunu söylemişlerdir. Mülakat yapılan iki öğrenci tuz ve şekerdeki değişimin kimyasal mı yoksa fiziksel mi olduğuna karar verememiştir. Tuz ve şeker ısıtılınca bir renk değişimi (kahverengi) olduğunu, bu nedenle olayın kimyasal olabileceğini belirtmişlerdir. Demirin ise yüksek sıcaklıklarda eriyeceğini bu nedenle değişimin fiziksel olduğunu ifade etmişlerdir.

Testin beşinci sorusunda öğrencilerden şekerin suda çözünmesi olayının nasıl bir olay olduğunu belirlemeleri istenmektedir. Bu soruda yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%84) sorunun seçenek kısmını doğru bir şekilde cevaplarken, %16'sı yanlış cevaplandırmıştır (Tablo 1). Diğer yandan öğrencilerin %65'i sorunun neden kısmına doğru cevap verirken, %9'u kısmen doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin %17'si bu kısma yanlış cevap verirken, %8'i ise boş bırakmıştır (Tablo 2). Sorunun seçenek kısmına yanlış cevap veren öğrencilerin neden olarak ileri sürdükleri ifadelerden bazıları şöyledir: "*Şeker suda çözündüğü için şeker özelliğini, şeklini kaybeder ve şekeri tekrar elde edemeyiz.", "şeker suda çözündüğünde katı haldeki kimyasal özelliklerini taşımaz.", "Şekerin yapısı değişmiştir. Suya karışmıştır. Tekrar şeker haline gelemez", "Suyu etkiler onun yapısını bozar".* Soruya doğru cevap veren öğrenciler ise genellikle "*suyu buharlaştırdığımızda şekeri tekrar elde ederiz*" ifadesine benzer ifadeler kullanmışlardır. Mülakatlarda öğrencilerden çözünme olayını tanımlamaları istenmiştir. Bir öğrenci hariç diğerleri çözünmeyi doğru bir şekilde tanımlarken, farklı maddelerin çözünmelerini açıklamada zorluk çekmişlerdir. Çözünmeyi yanlış tanımlayan öğrencinin tanımı; "*katı bir maddenin sıvı bir madde içerisinde parçalarına ayrılmasıdır"* biçiminde olmuştur. Bu parçaların büyüklükleri ile ilgili bir açıklama yapamamıştır. İki öğrenci hariç diğerleri çözünmeyi tanımlarken sadece katı bir maddenin sıvı içerisinde dağılımından bahsetmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin atom, molekül ve iyon kavramlarını birbirlerinin yerine kullandıkları gözlenmiştir.

Testin altıncı sorusunda öğrencilerden soğuk bir günde odanın camının iç yüzeyinde su damlacıklarının oluşmasının nasıl bir olay olduğunu belirlemeleri istenmektedir. Sorunun seçenek kısmını öğrencilerin %96'sı doğru cevaplarken, %4'ü ise boş bırakmıştır (Tablo 1). Sorunun neden kısmını ise öğrencilerin %69'u doğru cevaplandırırken, %8'i kısmen doğru düzeyinde cevaplandırmıştır (Tablo 2). Sorunun seçenek kısmını doğru cevapladığı halde neden kısmını yanlış cevaplayan öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları, *"Su damlacıklarının oluşmasıyla, camın yapısının uzaktan-yakından bir alakası yoktur", Suyun buharlaşması sonucu damlacıklar oluşur", Sıcak hava ile soğuk*

havanın çarpışması sonucu oluşan bir şeydir. Cam tekrar eski haline dönebilir" biçimindedir. Diğer yandan 8 öğrenci doğru seçeneği işaretlediği halde neden kısmını boş bırakmıştır. Mülakat yapılan öğrencilerin tamamı, "*bu olayın nedeni havada bulunan su buharının soğuk bir cisme çarparak yoğunlaşmasıdır"* ifadesine benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu bulgu testten elde edilen bulguları desteklemektedir. Sadece bir öğrenci havada sürekli olarak su buharı olmadığı (özellikle sıcak günlerde) şeklinde bir inanca sahip olduğundan camdaki buğulanmanın her zaman olmayacağını düşünmekteydi.

Testin yedinci sorusu demir çivinin paslanması ile ilgili olup sorunun seçenek kısmı öğrencilerin %96'sı tarafından doğru, %4'ü tarafından yanlış olarak cevaplandırılmıştır. Buna karşın sorunun neden kısmını öğrencilerin %68'i doğru, %17'si kısmen doğru düzeyinde cevaplandırırken, %5'i ise yanlış cevaplandırmışlardır. Sorunun neden kısmını doğru cevaplandıran öğrenciler genellikle "*Demir havanın oksijeni ile reaksiyona girip yeni bir madde olan pası oluşturmuştur. Bu olaya oksitlenme denir*" ifadesine benzer ifadeler kullanmışlardır. Olayın fiziksel olduğunu düşünen öğrencilerin ifadelerinden bazıları, *"Demir havayla geçtiği etkileşim yüzünden bilimsel olarak değişir", "Demir yine demirdir. Dış görünüşünde bir değişiklik olmuştur", Çivi yine çividir. Sadece paslıdır"* biçiminde olmuştur. Mülakat yapılan öğrencilerin 8'i olayı kimyasal olarak nitelendirirken, ikisi fiziksel olarak nitelendirmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğrencinin cevabı şöyledir: "O*lay kimyasaldır. Pas, metallerin üzerinde oluşan lekelerdir. Isınınca oluşur. Paslanmada zaman faktörü etkilidir. Pas demirin iç yapısını değiştirmez, dış yapısını değiştirir. Pas geri dönüşmez. Paslanma sonucu oluşan madde ile başlangıçtaki farklıdır".* Diğer bir öğrencinin cevabı ise, "*Demirin molekülleri değişir. Fe + O tepkimesi sonucu paslanma olur. Pas yeni bir madde değildir. Kimyasal bir olaydır ama yeni bir madde oluşmaz"* biçiminde olmuştur. Mülakat yapılan öğrencilerin 8'i olayın oksitlenme olduğunu söylemiştir. Ancak bunlardan sadece 5'i oksitlenmeyi doğru olarak açıklamıştır. Olayın kimyasal olduğunu düşünen ancak bunu yanlış açıklayan bir öğrencinin mülakatından yapılan alıntı aşağıda verilmiştir:

Mülakatçı : Demirin paslanması nasıl bir olaydır?

Öğrt. Adayı : Demir çivi paslandığında iç yapısında değişme olmaktadır. Bunun için kimyasal bir değişmedir.

Mülakatçı : Bu değişim nasıl gerçekleşmektedir?

Öğrt. Adayı : Asit yağmurları ve güneşin etkisi ile....

Mülakatçı : Kapalı bir ortamda paslanma olmaz mı?

Öğrt. Adayı : hımm.. bilmiyorum. Hava olmasa da paslanma olur herhalde. Ama o zaman kendimle çelişiyorum. Bunu bilmiyorum.

Testin sekizinci sorusu boş bir cam şişenin kırılması ile ilgili olup sorunun seçenek kısmını öğrencilerin tamamı doğru olarak cevaplandırmıştır (Tablo 1). Buna karşın sorunun neden kısmını öğrencilerin %87'si doğru, %4'ü kısmen doğru düzeyinde cevaplandırırken, %5'i ise yanlış cevaplandırmışlardır (Tablo 2). Sorunun neden kısmına öğrenciler genellikle doğru açıklamalar yazarken, bazı öğrenciler seçenek kısmını doğru işaretledikleri halde yanlış neden yazmışlardır. Bu

ifadeler açık olmamakla birlikte bazıları şöyledir: *"Kırılmadan önceki hali ile kırıldıktan sonraki hali aynı değildir", "Şişe kırıldığı için eski halini tekrar alması olanaksız ya da çok zordur".*

Testin dokuzuncu sorusu gümüş yüzüğün kararması ile ilgili olup sorunun seçenek kısmı öğrencilerin %67'si tarafından doğru olarak cevaplandırılırken, %25'i tarafından yanlış cevaplandırılmıştır (Tablo 1). Buna karşın sorunun neden kısmını öğrencilerin %39'u doğru, %16'sı kısmen doğru düzeyinde cevaplandırırken, %27'si ise yanlış cevaplandırmıştır (Tablo 2). Sorunun neden kısmını yanlış cevaplandıran öğrencilerin cevaplarından bazıları şöyledir: "*Eğer yüzüğü limon ya da külle yıkarsak eski parlaklığını kazanır. Bu nedenle bu olay fizikseldir", "Kararma sadece yüzüğün dış yapısını değiştirmektedir", "Yüzüğün kararması görünüşte olduğu için fizikseldir", "Kararma eski haline getirilebilir...".* Doğru neden yazan öğrenciler genellikle "*Kararma olayı gümüşün oksijenle yanması sonucu oksitlenmesidir. Oksitlenme kimyasaldır*" ifadesine benzer ifadeler yazmışlardır. Mülakatlarda öğrencilerin yarısı olayı doğru bir şekilde açıklamıştır. Diğer beş öğrenci bu olayın fiziksel olduğunu iddia etmişlerdir. Bunun nedeni olarak da genellikle, "*kararma deterjanla yıkanarak eski haline getirilebilir. Bu nedenle değişim kimyasal değildir* " ifadesine benzer ifadeler kullanmışlardır.

Testin onuncu sorusu fiziksel ve kimyasal değişme tanımları ile ilgili olup öğrencilerin %65'i fiziksel değişmeyi, %53'ü kimyasal değişmeyi doğru olarak tanımlamışlardır (Tablo 2). Öğrenciler fiziksel değişmeyi tanımlarken genellikle, "*maddenin dış yapısında meydana gelen değişmedir*" ifadesine benzer ifadeler kullanırken, kimyasal değişmeyi tanımlarken "*maddenin iç yapısında meydana gelen değişmedir*" ifadesine benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu durum mülakatlarla da desteklenmektedir.

Tartışma

Fiziksel ve kimyasal değişimin formal olarak öğretilmeye başlandığı ilköğretim birinci kademeden itibaren öğretmenlerin vazgeçilmez bir örneği olan mumun yanması veya erimesi olayı konusunda öğretmen adaylarının hala yanılgılara düşmesi gerçekten şaşırtıcıdır. Hatta öğretmen adaylarının en düşük başarı gösterdikleri soru olmasıyla da oldukça ilginçtir. Öğretmen adaylarının gerek testteki cevaplarından gerekse mülakatlardaki ifadelerinden yanan mumun ipindeki değişmeyi kimyasal, bunun yanı sıra mumun kendisindeki değişmeyi fiziksel olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu tür bir yanılgıya literatürde de rastlanmaktadır (Abraham, Williamson ve Westbrook, 1992; Sökmen, Bayram ve Yılmaz, 2000). Öğrencilerin hemen hemen hepsi yanan bir mumdaki değişimi bizzat gözlemişlerdir. Bilindiği gibi mum yanıp tükendiğinde bir kısmı da eriyip alt kısımda birikmektedir. Ancak biriken mum ile başlangıçtaki mum miktarı aynı değildir. Çoğu zaman bu durum bireyler tarafından dikkatlice gözlenmemekte ve göz ardı edilmektedir. Bu hatalı gözlemler neticesinde bireylerde mum yanmaz, sadece erir yanılgısı yerleşmektedir. Yanılgıların bir kaynağının da günlük tecrübeler olduğu literatürde bir çok çalışmada vurgulanmaktadır (Driver, 1989; Head, 1982; Driver ve diğ., 1994; Vidyapati ve Seetharamappa, 1995).

Testin ikinci sorusuna verilen yanlış cevaplardan öğretmen adaylarının maddenin dış yüzeyi ile iç kısmını birbirinden ayrı düşündükleri tespit edilmiştir. Bunu bir öğretmen adayının "*Maddenin iç yapısında değişiklik olmaz. Maddenin dış görünüşü değişir"* biçimindeki ifadesinden anlayabiliriz. Buradan öğretmen adayının maddenin yüzeyinde olan her türlü değişimi fiziksel olarak adlandırdığı anlaşılmaktadır. Bu durum testin 7. ve 9. sorularında da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yüzüğün kararması olayında yüzüğün deterjanla tekrar eski haline getirilebileceği, yeni bir maddenin oluşmasının söz konusu olmadığı, sadece maddenin dış yüzeyinde bir değişimin meydana geldiği bazı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde çivinin paslanması olayında da aynı türden açıklamalar yapılmıştır. Bunun en temel nedeninin fiziksel ve kimyasal değişme tanımlamalarında kullanılan maddenin dış görünüşündeki değişim ifadesinin yanlış anlaşılmasının olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin genellikle kendilerine verilen olayın, fiziksel ya da kimyasal olduğunu belirlerken başarılı oldukları ancak bunun nedenini açıklamada o kadar başarılı olmadıkları anlaşılmaktadır (Tablo 1 ve 2).

Bu tür yanılgılara literatürde de rastlanmaktadır (Abraham, Williamson ve Westbrook, 1992; Anderson, 1986). Bir olayın türünü belirlerken genellikle soru kökünde yer alan bir kelimeyi baz aldıkları tespit edilmiştir. Örneğin soru köklerinde yer alan "*yanma*" kelimesinden hareketle "*tüm yanma olayları kimyasaldır*", "*erime*" kelimesinden hareketle "*hal değişimleri fizikseldir*" genellemelerine vararak sorunun seçenek kısımlarını cevaplandıkları anlaşılmaktadır. Testin üçüncü sorusunu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun doğru cevaplamasının nedeninin *"yanma olayları kimyasaldır ve geri dönüşümsüzdür"* bilgisine sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mülakatlardan bazı öğretmen adaylarının tüm katı maddeler ısıtılınca önce sıvı sonra gaz haline geçerler şeklinde bir anlamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bunu "*şeker ve odun ısıtılınca ne olur?"* sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplardan anlayabiliriz. Bu genelleme öğrencileri, şeker ve odunun ısıtılması fizikseldir şeklinde bir yanılgıya götürmektedir. Bunun en önemli nedeni, fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarının ve örneklerinin sınıf ortamında gözleme dayandırılmadan sözel olarak öğrencilere aktarılmaya çalışılmasıdır.

Görüldüğü gibi öğretimin hemen her kademesinde bu temel kavramlar tekrar tekrar ele alınmasına karşın yine de öğrenciler bu kavramlarla ilgili olarak yanılgılar taşımaktadırlar. Bunun en önemli nedeni, bireyin zihnine yerleşen bu tür yanılgıların geleneksel öğretim yöntemleri ile giderilmesinin neredeyse imkansız olmasıdır (Guzzetti, 2000; Osborne ve Cosgrove, 1983; Osborne ve Wittrock, 1983). Çünkü bu tür öğretim yöntemlerinin öğrencilerin yanılgılarını düzeltme ya da bilimsel anlamalara dönüştürme gibi bir amacı yoktur. Eğitim sistemimizi incelediğimizde öğretmenlerimizin geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Bireyin sahip olduğu bu yanılgıların onun sonraki öğrenmelerini etkilediği, hatta yeni yanılgıların oluşmasına neden olduğu iddia edilmektedir (Anderson, 1986; Griffiths ve Preston, 1992). Bu nedenle öğrencilerin ön bilgilerini ve yanılgılarını dikkate alan ve onları düzeltmeyi amaç edinen bir öğretim anlayışının benimsenmesi önemlidir.

Sonuçlar ve Öneriler

Kimya öğretimi için temel olan bu kavramlar, ilköğretim birinci kademesinden itibaren hemen her öğrenim seviyesinde biraz daha genişletilerek ele alınmasına rağmen halen öğrencilerde bu kavramlarla ilgili yanılgıların bulunması oldukça şaşırtıcıdır. Üstelik çalışmada ele alınan bu kavramların bir çoğu ile günlük hayatta sürekli olarak karşılaşılmaktadır. Bu durum, okullarda öğretilen kavramların günlük hayatla yeterince ilişkilendirilemediğinin bir göstergesidir.

Öğrencilerin öğrendikleri kavramları karşılaştıkları yeni durumlara uyarlamakta zorluklar çektikleri anlaşılmaktadır. Testteki soruların çoktan seçmeli kısımlarını doğru cevaplandırdıkları halde neden kısımlarına istenen cevapları verememeleri ve mülakatlarda onlara yöneltilen sorulara tam bir açıklık getirememeleri öğrencilerin kavramları ezbere ve yüzeysel olarak öğrendiği sonucunu doğurmaktadır. Bu şekilde öğrenilen kavramlar zamanla unutulmakta ve artık amaca hizmet etmemektedirler.

Öğrencilerin olayları moleküler seviyede açıklamada oldukça yetersiz oldukları ve atom, molekül ve iyon gibi mikroskobik seviyedeki kavramları birbirlerinin yerine kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu durum bizi eğitim sistemimizdeki öğretmenlerin bu kavramları öğretirken olayların moleküler seviyedeki açıklamalarını göz ardı ettikleri ve sadece olayların kimyasal mı yoksa fiziksel mi olduklarını söylemeye dayanan bir eğitimi benimsedikleri sonucuna götürmektedir.

Fiziksel ve kimyasal değişme tanımlamalarında kullanılan kavramların verilen bir olayı açıklamada zaman zaman yanlış yorumlandığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının maddenin iç yapısı ile dış yapısı kavramlarını maddenin iç kısmı ve dış yüzeyi şeklinde yanlış yorumladıkları test ve mülakatlardan elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır.

Öğretmenler nasıl öğrenirlerse öğrencilerine de öyle öğretirler. Bu yüzden, öğretmenlerin öğretecekleri temel kavramlarla ilgili olarak yanılgılar taşımamaları öğrenciler için son derece önemlidir. Çünkü öğretmenin sahip olabileceği yanlış ya da eksik bir bilgi sınıf ortamında aynen öğrencilerine aktarılabilir. Burada öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Henüz öğretmen adayı olan bireylerin kavramlarla ilgili yanılgılar konusunda bilgilendirilmeleri lisans eğitimleri sırasında yapılmalı ve aldıkları Fen Bilgisi Öğretimi-I ve II derslerinde gerekli bilgilerle donatılmalıdırlar.

Fen bilimlerinin önemli bir dalı olan kimyanın konuları, soyut ve daha fazla zihinsel düşünmeyi gerektiren kavramları içermektedir. İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda önemli bazı kimya kavramlarının temelleri atıldığı için, sınıf öğretmenlerinin etkili fen öğretmenleri olabilmeleri için özellikle soyut düşünme yeteneğini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı soyut kavramların öğretiminde, öğrencilerin aktif olarak katıldığı ve yaparak-yaşayarak daha kolay öğrendiği laboratuar etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmelidir. Öğretmen adaylarına bu yönde gerekli olan bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

Eğitim Fakülteleri'nde Öğretmen Eğitimi Programı'nda alan dersleri ve alan öğretimi dersleri arasında paralellik sağlamak amacıyla fen bilgisi öğretimi ile ilgili derslere ağırlık verilmeli ve sınıf öğretmenliği programlarına girişte fen puanının ağırlığı artırılmalıdır. Ayrıca son yıllarda gündemde olan 4. ve 5. sınıf fen bilgisi derslerinin öğretiminde fen bilgisi öğretmenlerinin görevlendirilmesi düşüncesinin bazı sorunları azaltacağına inanılmaktadır.

Kaynakça

ABRAHAM, M. R., WILLIAMSON, V. M. VE WESTBROOK, S. L. (1994). A Cross-Age Study of the Understanding Five Concepts, **Journal of Research in Science Teaching**, 31(2), 147-165.

ANDERSON, B. (1986). Pupils' Explanations of Some Aspects of Chemical Reactions, **Science Education**, 70(5), 549-563.

BRADLEY, J. D. ve MOSİMEGE, M. D. (1998). Misconceptions in Acids and Bases: A Comparative Study of Student Teachers with Different Chemistry Backgrounds, **South African Journal of Chemistry**, 51(3), 137-150.

BRIGGS, H. ve HOLDING, B. (1986). **Aspects of Secondary Students' Undrstanding of Elementary Ideas in Chemistry: Full Report**, CLISP, University of Leeds, UK.

DEMİRCİOĞLU, H. (2002). **Sınıf Öğretmen Adaylarının Bazı Temel Kimya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Karşılaşılan Yanılgılar**, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

DEMİRCİOĞLU G., ÖZMEN, H. VE AYAS, A. (2001). "*Kimya Öğretmen Adaylarının Asitler ve Bazlarla İlgili Yanlış Anlamalarının Belirlenmesi"*, **Maltepe Üniversitesi Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu,** Bildiriler Kitabı, İstanbul, ss. 451-457.

DRIVER, R. (1989). Students' Conceptions and the Learning of Science, **International Journal of Science Education**, 11, 481-490.

DRIVER, R., SQUIRES, A., RUSHWORTH, P. VE WOOD-ROBINSON, V. (1994). **Making Sense of Secondary Science**, London: Routledge.

EBENEZER, J.V. ve FRASER, M.D. (2001). First Year Chemical Engineering Students' Conception of Energy in Solution Processes: Phenomenographic Categories for Common Knowledge Construction, **Science Education**, 85, 509-535.

GABEL, D.L., SAMUEL, K.V. VE HUNN, D. (1987). Understanding the Particulate Nature of Matter, **Journal of Chemical Education,** 64(8), 695-697.

GINNS, I. S. ve WATTERS, J. J. (1995). An Analysis of Scientific Understandings of Preservice Elementary Teacher Education Students, **Journal of Research in Science Teaching**, 32(2), 205-222.

GRIFFITHS, A.K. ve PRESTON, K. R. (1992). Grade – 12 Students' Misconceptions Relating to Fundamental Characteristics of Atoms and Molecules, **Journal of Research in Science Teaching**, 29(6), 611-628.

GUZZETTI, B. J. (2000). Learning Counter – Intuitive Science Concepts: What Have We Learned from Over a Decade of Research, **Reading, Writing Quarterly**, 16(2), 89-95.

HEAD, J. (1982). What can Psychology Contribute to Science Education, **School Science Review**, 63, 631-641.

HESSE, J.J. ve ANDERSON, C.W. (1992). Students' Conceptions of Chemical Change, **Journal of Research in Science Teaching**, 29(3), 277-299.

KABAPINAR, F. (2001). "*Ortaöğretim Öğrencilerinin Çözünürlük Kavramına İlişkin Yanılgılarını Besleyen Düşünce Birimleri"*, **Maltepe Üniversitesi Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu,** İstanbul.

OSBORNE, R. J. ve COSGROVE, M. M. (1983). Children's Conceptions of the Changes of State of Water, **Journal of Research in Science Teaching**, 20, 825-838.

OSBORNE, R. J. ve WITTROCK, M. C. (1983). Learning Science: A Generative Process. **Science Education**, 67(4), 489-508.

PARDO, J.Q. ve PARTOLES, J. J. S. (1995). Students and Teachers Misapplication of Le Chatelier's Principle: Implications for the Teaching of Chemical Equilibrium, **Journal of Research in Science Teaching**, 32(9), 939-957.

POSNER, G. J., STRIKE, K. A., HEWSON, P.W. VE GERTZOG, W.A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Towards a Theory of Conceptual Change, **Science Education**, 66(2), 211-217.

SCHOON, J. K. ve BOONE, J. W. (1998). Self-Efficacy and Alternative Conceptions of Science of Preservice Elementary Teachers, **Scienece Education**, 82, 553,568.

SCHULTE, P. L. (2001). **Pre-service Elementary Teachers' Alternative Conceptions in Science and Attitudes toward Teaching Science**, PhD thesis, University of New Orleans, New Orleans.

SÖKMEN, N., BAYRAM, H. VE YILMAZ, A. (2000). 5., 8. ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel Değişim ve Kimyasal Değişim Kavramlarını Anlama Seviyeleri, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12, 261-266.

TRUNDLE, K.C. (1999). **Elementary Pre-service Teachers' Conceptual Understandings of the Cause of moon Phases**, PhD thesis, The University of Tennessee, Knoxville,

VIDYAPATI, T. J. ve SEETHARAMAPPA, J. (1995). Higher Secondary School Students' Concepts of Acids and Bases, **School Science Review**, 11, 82-84.

WILSON, M. ve WILLIAMS, D. (1996). Trainee Teachers' Misunderstandings in Chemistry: Diagnosis and Evaluation Using Concept Mapping, **School Science Review**, 77, 107-113.

PRIMARYSTUDENTTEACHERS' UNDERSTANDING

LEVELSANDMISCONCEPTIONSABOUTPHYSICAL

ANDCHEMICALCHANGE

Gökhan DEMİRCİOĞLU*

HalukÖZMEN**

Hülya DEMİRCİOĞLU*

Abstract

The purpose of the study is to determine primary student teachers' levels of understanding and misconceptions about physical and chemical change concepts. With this aim, a test that consists of 10 items were developed and implemented to 100 student teachers from the division of the primary teacher-training program at their third year at KTU. In addition, semi-structured interviews were conducted with 10 student teachers. The results from this study showed that while the primary student teachers' were successful in labeling phenomena given as the physical change or the chemical change, they were not sufficient successful in explaining the reasons of these phenomena. Moreover, they had erroneous conceptions about the concepts studied. Some suggestions were made based on the results.

Key Words: Student teacher, misconceptions, physical and chemical change

SINIFÖĞRETMENLİĞİPROGRAMIÖĞRENCİLERİNİN

COĞRAFİ KAVRAMLARI ÖĞRENME DÜZEYLERİ

VE EZBERCİLİK

İlhanTURAN*

Özet

Bu çalışma, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin coğrafi kavramları öğrenme düzeyini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu nedenle bir anket geliştirilmiştir. Anket, Rize Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 210 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerden istekli 75 öğrenciye coğrafi kavramlar hakkında açık uçlu bir test uygulanmıştır. Veriler, frekans, yüzde, tek yönlü varyans, scheffe testi ve ki kare testi ile analiz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Coğrafi kavramlar, ezberleme, unutma

Giriş

Coğrafya biliminin en belirgin özelliklerinden biri, yeryüzünde yer alan coğrafi olgu ve olayları tanıtmak ve açıklamak için sık sık kavram kullanmasıdır. Kavram, olgular kategorisini temsil eden bir sözcük ya da cümle ile ifade edilebilen soyut düşüncedir (YÖK/Dünya Bankası, 1997). Coğrafi kavramların doğru kullanılması ile coğrafya eğitiminin sağlıklı olması arasında yakın bir ilişki vardır (Kolukısa, 2003, 24).

Eğitim tarihimizde ezbercilik, yüzyıllarca bir öğretim ve öğrenim yöntemi olarak benimsenmiştir. Tanzimat'tan sonra, medrese dışında açılan okullarda da bu geleneksel yöntem yine karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde bile bu yöntem, uygulamada tamamen kaybolmamış bir eğitim sorunudur (Akyüz, 1994, 2257). Geleneksel yapıdaki öğrenme ve öğretme süreci genellikle bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması, bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Saban, 2002, 139). Bu yüzden tarih ve coğrafya derslerini alan öğrencilerin önemli bir bölümünün bu dersleri ezber olarak algılamaları söz konusudur (Demircioğlu, Kaya, 2004, 115). Başar (2005, 8), ezberciliğin niteliklerini şu şekilde açıklamaktadır. "Ezberi, bir yöntem olarak tanımlanabileceği gibi, ona elde edilen bilginin niteliği açısından bakarak da tanım yapabilir. Bazı bilgiler işe yarar, başka durumlara uyarlanabilir, yeni bilgiler üretmede kullanılabilir. Bazı bilgiler ise yalnızca, birimler halinde hafızaya depolanabilir ve depodan olduğu gibi çıkarılıp verilebilir, bunun dışında bir işlevi olmaz. Bu ikinci türdeki bilgiler, "bilme" düzeyinde kalmışlardır. İşte, nitelik açısından bilme düzeyinde kalan, olduğu gibi geri verilebilme dışında olumlu bir işlevi olmayan bilgilere "ezber bilgi" denir. Ezber, ezberleyen kişi açısından olumsuz sonuçlar üretir.

Ezberle kazanılan bilgiler, anlama gerçekleşmediği için nasıl kullanılacağı bilinemeyeceğinden, bir işe yaramaz, geçersiz bilgi edinilmiş olur. Böylece, bir işe yaramayan bilgiler için emek, kaynak ve yaşam, boşa harcanmış olur. Anlamsız bilgiler, yavan ve tatsız bir yaşama götürür. Öğretmenlerin ezberledikleri bilgileri, öğrencilere de ezberletmeye çalışmaları da buna örnek oluşturmaktadır. Bu bağlamda ezbercilik, kısaca anlamadan ve hemen her alanda bellekte bir çok gereksiz bilgiyi aynen tutmaya çalışmak şeklinde tanımlanabilir (Akyüz, 1999, 370).

Öğrenme sürecini öğrenciye bilgi aktarımı ve öğrenmenin denetlenmesinden ibaret sayan bir eğitim yaklaşımının öğrenmeyi teşvik etmesi son derece zordur. Bunun sonucunda aktarılan bilginin hafızaya nakledilmesi yani ezberlenmesi hemen hemen tek seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ezberlemenin öğrenme ile sonuçlanma ihtimali ise oldukça düşüktür. Bu koşulların değiştirilmesi için öğrencinin pasif alıcı konumundan çıkarılarak etkin katılımcı konumuna getirilmesi gerekir (fiahinel, 2003, 4). Ezberleme bir öğretme yöntemi olmakla birlikte, bu özelliği ile unutmaya çok elverişli olduğu için öğrencilere salık verilmemelidir (Başaran,1997, 287).

Coğrafya öğretiminde yer, akarsu, göl, dağ ve insan etkinliklerinin her birinin adlarla belirtilmesi, coğrafi olgu ve olayları açıklamak için coğrafyanın kendine özgü terim ve kavram kullanması, diğer jeoloji, biyoloji, hidroloji gibi çeşitli bilim dallarında kullanılan terim ve kavramlardan yararlanılması öğrenilen kavramların bir kısmının (örnek: muson, tundra, tayga) öğrencilerin bulunduğu yere çok uzak olması, ezberci öğretimin öğrenen ve öğreten açısından bir yöntem olarak benimsenmesinde etkili bir rol oynamaktadır.

Kavramların doğru olarak öğrenilmesi ve kalıcı bilgiler haline getirilmesi, coğrafya öğrenimi gören öğrenciler için çoğu zaman sorun olmaktadır. Diğer taraftan Türkiye'de uygulanan coğrafya eğitim sisteminde "kavram öğretimi"ne yeterince yer verilmemektedir (Kolukısa, 2002, 360). Doğal olarak bu özellikler, eğitimde anlamadan öğrenmenin yani ezberciliğin ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Böylelikle coğrafi kavramları öğrenirken ezberciliğin benimsenmesi ile öğrenciler bilgileri akıl süzgecinden geçirmeden öğrenmiş olmaktadırlar (Titiz, 1998, 43). Özellikle sosyal bilimlerde, öğrenciler konuları öğrenmeye çalışırken, aşırı derecede ezberciliğe yönelmekte; bu ise anlamaksızın öğrenme gibi eğitim dünyasında yeri olmayan bir olgunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Bu çalışmada araştırma grubunu oluşturan öğrenciler, sınıf öğretmenliği programına ÖSS'den aldığı eşit ağırlık puanına göre yerleştirilmektedir. Ancak bu programı lise ve dengi okullarda, eşit ağırlık programının en yoğun şekilde uygulandığı Türkçe-Matematik alanları dışında farklı alanları bitiren öğrencilerin de kazandıkları görülmektedir. Coğrafya, orta öğretim okullarımızda 1. sınıflarda zorunlu 2. ve 3. sınıflarda ise, alana göre zorunlu veya seçmeli hale getirilmiştir. Özellikle liselerde sayısal alanlarda coğrafya dersine hiç yer verilmemektedir. Bu durum, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği dalında, liselerin Türkçe-Matematik, sosyal ve sayısal alanlardan gelen öğrencilerin coğrafya derslerine ilgi ve kavrama düzeyinde farklılıklar bulunmasına yol açmaktadır. Bu özellik, coğrafi kavramların öğrenimine de yansımaktadır. Öğrencilerin coğrafi kavramları öğrenme düzeylerindeki farklılıkların ortaya konması ve kavram öğrenirken öğrencilerin karşılaştığı sorunlar, bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenliği programında, coğrafya derslerinde kavram öğrenimi ve ezbercilik konusundaki bu araştırma, coğrafya öğretiminde bir durum tespitini ortaya koyarken, öğretimde ezbercilikten daha uzak bir öğretimin benimsenmesi için yapılacak araştırmalara kaynak oluşturması açısından bir değer taşımaktadır.

Yöntem

Problem cümleleri

Sınıf öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin coğrafi kavramları öğrenme düzeylerinde farklılıklar bulunmakta mıdır? Öğrencilerin coğrafi kavramları öğrenmelerinde ezberciliğin etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenliği programı coğrafya derslerinde kavram öğreniminin öğrencilerin liseden geldiği alana göre farklılaşma düzeyi nasıldır?

2. Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenimi ve ezbercilikle ilişkisi nedir?

3. Öğrencilerin coğrafi kavramları ezberlemelerinin nedenleri nedir?

4. Coğrafi kavramları, öğrenciler birbirinden ayırt edebilmede güçlük çekiyorlar mı?

5. Sınıf öğretmenliği 1. sınıfında öğrenilen coğrafi kavramlar, 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akıllarında ne ölçüde kalabilmiştir?

Araştırma Grubu

Sınıf Öğretmenliği programı öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyleri ve ezbercilik eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma Rize Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma, 2003-2004 Öğretim Yılı başında yapılmış, 1. sınıf öğrencileri fakültede coğrafya derslerini yeni almaya başladıkları için araştırma grubu dışında tutulmuştur. Araştırma 2., 3. ve 4. sınıf 330 öğrencilerin tamamına yönelik olarak hazırlanmış, bu nedenle, ayrıca örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Uygulanan anketler veri girişinden önce kontrol edilmiş, sağlıksız anketler ve ulaşılamayan öğrenciler değerlendirilmeye alınmamıştır. Böylelikle, bu öğrencilerden 101 kız, 109 erkek toplam 210 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur (Tablo 1). Bu anket uygulamasından sonra bu öğrencilerden 2., 3. ve 4. sınıftan gönüllü 25'er öğrenci alınarak, toplam 75 öğrenciye coğrafi kavramlarla ilgili tanım soruları sorulmuş, bunlar yazılı olarak istenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Nitelikleri

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler iki şekilde toplanmıştır.

1. Anket: Sınıf öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin görüşlerini içeren anket üç bölümden oluşturulmuştur: a) Öğrencinin Kişisel Nitelikleri. b) Sınıf öğretmenliği programında kavram öğrenimi ile ilgili durum saptaması ve görüşler. c) Öğrencilerin birbirine en çok karıştırdığı kavramlar. Karıştırılan kavramlar, lise öğrencilerinin birbirine en çok karıştırdığı kavramlardan (Turan, 2002, 22) oluşturularak "Kavram karışıklıkları sınıf öğretmeni adaylarında da söz konusu mudur?" sorusuna cevap aranmıştır. Ankette 5'li likert ölçeği ile evet ve hayırdan oluşan soru kategorileri kullanılmıştır. Anket soruları hazırlanırken, coğrafya ve eğitim bilimleri alanından uzman öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

2. Kavram Açıklama Kağıtları: Ankete katılan 2, 3, ve 4. sınıflardan gönüllü olarak seçilen 25'er öğrenciye sınıf öğretmenliği coğrafya derslerinde, öğrendikleri ve ara ve final sınavlarında büyük ölçüde doğru cevaplandıkları 11 kavramı açıklamaları istenmiştir. Kavram açıklama kağıtlarından elde edilen bilgileri değerlendirmek için bir çetele tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Anketler, SPSS bilgisayar paket programı ile frekans ve yüzde, tek yönlü varyans, scheffe, ki kare testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Kavram Açıklama Kağıtlarından elde edilen veriler ise yanlış doğru ve eksik şeklinde kategorilere bölünerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak elde edilen bulgular 5 ana bölüme ayrılarak incelenmiş ve yorumları yapılmıştır.

1. Sınıf Öğretmenliği Programı Coğrafya Derslerinde Kavram Öğreniminin Öğrencilerin Liseden Geldiği Alana Göre Farklılaşma Düzeyi

Öğrencilerin coğrafya derslerinde kavram öğrenimi ile dersi anlama arasında yakın bir ilişki bulunduğundan dolayı, ilk olarak öğrencilerin lisede ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim görürken coğrafya dersi ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri hem yüzde ve frekans analizi yapılarak (Tablo 2), hem de tek yönlü varyans analizi yapılarak (Tablo 3, 4, 5) ve ki kare testi yapılarak (Tablo 6) değerlendirilmiştir.

"Lisede öğrenim görürken coğrafya dersini anlama düzeyiniz nedir?" şeklindeki soruya öğrencilerin %2,4'ü hiç iyi değil, %7,6'sı iyi değil, %27,2'si kısmen iyi, %35,2'si oldukça iyi, 27,6'sı da pek iyi şeklinde cevaplandırmıştır (Tablo 2). Öğrencilerin, %37.2 düzeyinde olumsuz ve olumsuza yakın bulgularla karşılaşılınca, tek yönlü varyans analizi yapılmış, bu bulgular, Tablo 3'te verilmiştir. *"Öğrencilerin lisede öğrenim görürken coğrafya dersini anlama düzeyiniz nedir"* sorusuna verdiği cevaplar, lise mezuniyet alanlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F= 11.770$, $p< 0,01$). Farklılığı oluşturan grubu bulabilmek amacıyla scheffe testi yapılmıştır. Test bulgularına göre, lisede sayısal alandan mezun olan öğrencilerin coğrafyayı anlama düzeyi en düşüktür ($x= 3.32$). Eşit ağırlık öğrencilerinin bu dersi anlama düzeyi, sayısal öğrencilerden fazla sözel öğrencilerden ise daha azdır. Coğrafya dersini en iyi anladığını belirten sözel bölüm öğrencileridir.

Tablo 2. Öğrencilerin, Lisede ve Sınıf Öğretmenliği Alanında Coğrafya Derslerine ve Kavram Öğrenimine Bakış Açılarının Frekans ve Yüzde Olarak Sonuçları

Tablo 3. Öğrencilerin Lisede Coğrafya Derslerini Anlama Düzeyine ilişkin Mezuniyet Alanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrencilerin sınıf öğretmenliği programında coğrafya derslerine olan ilgisini anlamak için *"Sınıf öğretmenliği programındaki coğrafya derslerini kavrama düzeyiniz nedir?"* şeklinde öğrencilere bir soru yöneltilmiştir. Bu soruyu öğrenciler, %1,9'ü hiç iyi değil, %7,6'sı iyi değil, %41'i kısmen iyi, %29,5'i oldukça iyi, %20'si de pek iyi şeklinde belirtmiştir. Yapılan incelemede, liseden mezun oldukları bölümlere göre, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler arasında coğrafya dersine ilgi konusunda anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenliği programında öğrencilerin genel olarak coğrafya derslerini kavrama düzeyinde liseye oranla biraz zorluk çektiği anlaşılmaktadır. Bu durum daha sonra sorduğumuz (3. soru) *"Sınıf öğretmenliği bölümünde işlenen coğrafya konuları lise konularından daha ağırdır"* sorusuna verilen cevaplarla (Bu görüşe öğrencilerin %24,2'si tam, %17,6'sı oldukça, %28,6'sı orta derecede, %12,9'ü az katılmakta, %16,7'si ise hiç katılmamaktadır.) bir uyum göstermektedir.

"Lisede ve sınıf öğretmenliği coğrafya derslerinde pek çok kavramı ezberlemiş olmama rağmen, gerçekte neyi ifade ettiğini anlamıyorum" görüşüne öğrencilerin %10,5'i tam, %11,9'u oldukça, %20'si orta derecede, %25,2'si az katılmaktadır. Öğrencilerin 32,4'ü ise hiç katılmamaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin liseden mezun oldukları alana göre karşılaştırıldığında anlamlı farklılık görülmektedir ($F= 4,238$, $p= ,016$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için scheffe testi uygulanmıştır (Tablo 4). Farkın sayısal ve sözel öğrencilerle, sözel ve eşit ağırlık öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu görüşe sayısal ($x= 2,58$) öğrencilerin, sözel ($x= 1,70$) ve eşit ağırlık mezunu ($x= 2,48$) öğrencilerden daha çok katıldıkları görülmektedir.

Tablo 4. "Coğrafya İle İlgili Pek Çok Kavramı Ezberlemiş Olmama Rağmen Gerçekte Neyi İfade Ettiğini Bilmiyorum" Görüşüne İlişkin Mezuniyet Alanına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

"Lise coğrafya derslerinde öğrendiğim kavramlar, üniversitede aldığım coğrafya derslerinde bana kolaylık sağlamıştır" görüşüne öğrencilerin %31,4'ü tam, %20,5'i oldukça %20'si orta derecede, %14,3'ü az katılmaktadır. Öğrencilerin %13,8'si ise hiç katılmamaktadır. Bu konu da da mezuniyet alanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş ($F=11,830$, $p<0,01$), farklılığın kaynağını bulmak için scheffe testi uygulanmıştır. Sözel bölüm öğrencileri daha fazla bu görüşü benimserken ($x= 3,83$), sayısal ($x= 2,76$) ve eşit ağırlık öğrencilerinin ($x= 3,70$) katılımı oldukça düşük düzeyde kalmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. "Lisede Öğrendiğim Kavramlar Üniversitede Aldığım Coğrafya Dersleri İçin Kolaylık Sağlamıştır" görüşüne İlişkin Mezuniyet Alanına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

"Pek çok kavramı ilk kez sınıf öğretmenliği ana bilim dalı coğrafya derslerinde duydum" Görüşü ile ilgili olarak yapılan ki kare analizinde, öğrencilerin %65,2'i hayır, % 34,8'i ise evet cevabını vermiştir (Tablo 6). Bu verilerden sınıf öğretmenliği dalını seçen öğrencilerin büyük oranda kavramları lisede öğrendikleri sonucuna varılabilir. Ancak bu soru için yapılan ki kare testinde anlamlılık bulunmuştur ($x = 7,529$, $p<0,05$). Buna göre sayısal alan öğrencileri eşit ağırlık ve sözel alan öğrencileri ile karşılaştırıldığında %47'lik bir oranla kavramları ilk kez sınıf öğretmenliği programında duyduğunu belirtmektedir (Tablo 6). Lise 2. ve 3. sınıflarda coğrafya derslerinin sayısal alanda bulunmadığı göze alındığında, bu alan öğrencilerinin yeterince coğrafya öğrenemediği belirlenmiş olmaktadır.

Tablo 6. "Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Pek Çok Kavramı İlk Kez Duydum" Görüşüne İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

2. Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Coğrafi Kavramları Öğrenimi ve Ezbercilikle İlişkisi

Bu bölümde anket verilerinde değerlendirme öğrencilerin görüşleri frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme ve yorumlar iki kategoride ele alınmıştır.

a. Sınıf öğretmenliği programı coğrafya derslerinin kavram öğrenmedeki yeri ve önemi

Anketin bu bölümündeki sorular, öğrencilere sınıf öğretmenliği coğrafya derslerinde kavramların meslek ve günlük hayatlarında ne ölçüde kullanabileceklerini araştırmak amacı ile sorulmuş ve sonuçlar Tablo 7' de verilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak ilk olarak *"Sınıf öğretmenliği dalında bilmediğim pek çok coğrafi kavramları öğrendiğimi düşünüyorum"* görüşüne katılım durumu ele alınmıştır. Öğrencilerin %18,6'sı tam, %31,4'ü oldukça, %25,2'si orta derecede, %15,7'si az katılmaktadır. Öğrencilerin %9,1'i ise hiç katılmamaktadır. Diğer yandan öğrenciler, *"Bir ilköğretim okulunda, öğretmenlik yaparken gerekli olacağını düşündüğüm kavramları öğrendiğimi düşünüyorum"* görüşüne öğrencilerin %31'i tam, %30,5'i oldukça, %21,9'u orta derecede, %12,4'ü az katılmaktadır. Öğrencilerin %4,2'si ise hiç katılmamaktadır. Yine öğrencilerin *"Üniversitedeki coğrafya derslerinde öğrendiğim kavramlar lise bilgilerime ek bilgiler kazandırmıştır*" görüşüne öğrencilerin %34,3'ü tam, %26,2'si oldukça, %20,5'i orta derecede, %10'u az katılmaktadır. Öğrencilerin %9'u hiç katılmamaktadır. Bu üç görüşten öğrencilerin önemli bir bölümünün sınıf öğretmenliği programında yeterli düzeyde kavram öğrendikleri açıklanabilir.

Tablo 7. "Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Coğrafya Derslerinde Kavram Öğreniminin Yeri ve Önemi İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Olarak Sonuçları

"Coğrafya dersinde öğrendiğim kavramların pek çoğu bir insan olduğum için günlük hayatta da bilmem gerekli olan kavramlardır" görüşüne öğrencilerin %41'i tam, %35,7'si oldukça, %15,2'si orta derecede, %2,4'ü az katılmaktadır. Öğrencilerin %5,7'i ise hiç katılmamaktadır. Öğrencilerin bu görüşe tam ve oldukça katılım yüksekliği göstermektedir ki coğrafi kavramlar sadece öğretim için değil aynı zamanda günlük hayat için de önemli kavramlardır.

"Coğrafi kavramları yakın çevre ve Türkiye'den örneklendirmede zorlanmıyorum" görüşüne öğrencilerin tam katılım %32,9 ve oldukça katılım %31,4 yüksekliği kavram öğreniminde yakından uzağa ilkesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulaması açısından önem kazanmaktadır.

Bu bölümde verilen cevaplardan anlaşılmaktadır ki öğrenciler, kavram öğreniminin kendi meslekleri için gerekli olduğunun farkında olduklarından dolayı coğrafi kavramları öğrenmek için bir çaba içerisindedirler. Ancak öğrenciler, kavramları öğrenirken, öğrenirken bazı sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmış, bu konu ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

b. Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerin kavram öğreniminde karşılaştığı sorunlar la ilgili öğrenci görüşleri

Tablo 8. "Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerin Kavram Öğreniminde Karşılaştığı Sorunlarla İlgili Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Olarak Sonuçları

Bu bölümde öğrencilerin kavram öğrenirken karşılaştığı sorunlar ele alınmıştır. Bu konu ile ilgili öğrencilerin 8 maddeden oluşan görüşleri alınmıştır (Tablo 8). Bunlardan ilki olan, *"Öğrendiğim kavramları kısa sürede unutuyorum"* görüşüne öğrencilerin %27,1'i tam, %19,5'i oldukça, %32,4'ü orta derecede, %13,4'ü az katılmakta, öğrencilerin %7,6'sı ise hiç katılmamaktadır. Öğrenilen kavramların kısa süre içerisinde unutulduğunun belirtilmesine yüksek düzeydeki katılım tam öğrenmenin gerçekleşmediğini göstermesi açısından dikkate değer bulunmaktadır .

"Coğrafyada kavramları öğrenirken sıkılıyorum" görüşüne öğrencilerin %21,4'ü tam, %21,4'ü oldukça %21,9'u orta derecede, %21,4'ü az katılmaktadır. Öğrencilerin %13,9'u ise hiç katılmamaktadır. Bu görüşe tam katılan ve oldukça katılanların oranı %42'8 olup, az ve hiç katılmayan öğrencilerden (%35,2) daha yüksektir. Coğrafya öğretiminde kavramların yeri ve önemi göz önüne alındığında, burada kavram öğreniminde öğrencilerin sıkılganlık içinde olmaları coğrafya dersini sevimsiz bir ders olarak algılamalarını sağlayabilmektedir.

"Üniversite sınavında kavramla ilgili hiçbir soru çıkmadığı için kavram öğrenmeye hiç ihtiyaç hissetmedim" görüşüne öğrencilerin %14,8'i tam, %13,8'i oldukça, %16,7'si orta derecede, %22,9'u az katılmaktadır. Öğrencilerin %31,8'i ise hiç katılmamaktadır. Bu görüş yukarıda belirtilen kavram öğrenirken sıkılıyorum görüşü ile birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin coğrafya derslerinde kavramlardan sıkılsalar bile kavramları büyük ölçüde öğrenmek için çaba gösterdiklerini ortaya koyar ki, bu aynı zamanda coğrafyada kavramların öneminin öğrenci gözü ile açıklanması açısından ilginçtir.

"Paralel-enlem, levha-fay, vadi-havza heyelan-erozyon gibi bazı kavramları birbirine karıştırıyorum" görüşüne öğrencilerin %18,6'ü tam, %19'u oldukça %22,9'u orta derecede, %16,6'sı az katılmaktadır. Öğrencilerin %22,9'u ise hiç katılmamaktadır. Bu durum araştırmada daha sonra ele alacağımız öğrencilerin karıştırdığı kavramlarla ilgili olarak yapılan analizlerle de belirlenmektedir.

"Coğrafya dersinde kavram öğrenmek enlem, boylam, ölçek, eğim gibi matematik coğrafya hesaplamaları yapmaktan daha zordur" görüşüne öğrencilerin %24,8'i tam, %20,5'i oldukça %18,6'sı orta derecede, %17,1'i az katılmaktadır. Öğrencilerin %19'u ise hiç katılmamaktadır.

"Kavramları ezberleyerek öğreniyorum" görüşüne öğrencilerin %27,1'i tam, %21'i oldukça %21,4'ü orta derecede, %18,1'i az katılmaktadır. Öğrencilerin %12,4'ü ise hiç katılmamaktadır. Bu görüşe az katılan ve hiç katılmayan öğrenci oranının %30,8 olması, öğrencilerde kavram öğreniminde ezberciliğin boyutunu göstermesi bakımından bir değer ifade etmektedir. Diğer yandan *"Bir kavramın anlamını ezberlemeksizin nasıl öğrenileceğini bilmiyorum"* görüşüne öğrencilerin %18,1'i tam, %21'i oldukça, %21,9'u orta derecede, %19,5'i az katılmaktadır. Öğrencilerin %19,5'i ise hiç

katılmamaktadır. Bu iki görüş incelendiğinde, eğitim sistemimizde giriş bölümünde belirtilen ezberci öğretimin henüz kaybolmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kavramları ezberleme dışında nasıl öğrenileceğini bilememelerinin öğretim yöntemlerinin uygulanmasındaki yetersizliklerin ve eksikliklerin doğal sonucu olduğu yargısına götürmektedir. Ama öğrenciler sınıf geçmek ve bilmek için her şeye rağmen öğrenme istekleri olduğundan, onların önemli bir bölümü kavram öğrenmede kendilerine özgü stratejiler geliştirdiğini belirtmektedirler (*"Kavramları öğrenirken hafızama alabilmek için kendime özgü stratejiler geliştiririm"* görüşüne öğrencilerin %39,5'i tam, %27,6'sı oldukça, %20'ı orta derecede, %6,2'si az katılmaktadır. Öğrencilerin %6,7'i ise hiç katılmamaktadır). Bu stratejiler için de kavramları kodlama, şeklini ve fotoğraflarını çağrışımlarla hafızaya yerleştirme, defalarca kavramın tanımını tekrar etme gibi öğrencilerin kendi yeteneklerine göre benimsediği stratejilerdir.

3. Coğrafi Kavramları Ezberlemenin Nedenleri

Öğrencilere coğrafi kavramların ezberleme nedenlerini araştırmak için anket hazırlanmadan önce 30 kişilik bir sınıf ortamında niçin kavramları ezberlediği sorulduğunda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan hareket edilerek üç ana seçenek oluşturulmuştur. Daha sonra bu seçenekler anket içinde yer alarak örneklemdeki öğrencilere görüş için sunulmuştur. Öğrencilerin, %53,3'ünün kavramı ezberlediğinde tanımı eksiksiz olarak verdiğinden dolayı kavramla ilgili sorudan tam puan aldığı, %26,7'sinin anlamadığı kavramları sorulduğunda cevap vermek için kavramları ezberlediği, %20'sinin ise dersi yeterince takip edemediğinde dersi geçmek için çıkar yol olarak kavramları ezberlediği ortaya çıkmıştır (Tablo 9). Bu soru öğrencilerin lisede okudukları alanlara göre de incelenmiş, öğrenciler arasında önemli bir farklılıkların bulunmadığı görülmüştür. Buradan kavramları ezberleyerek öğrenme arzusunun temelinde, kavramın tanımını eksiksiz yaparak tam puan alma isteğinin öğrencileri ezberlemeye sevk ettiği söylenebilir. Böylece öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki tutumlarının ezberci öğrenimi teşvik ettiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Kavramları ezberleme nedenleri sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin liseden mezun olduğu alanları ve sınıfları göz önüne alınarak araştırma yapılmış, aralarında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Kavramların Ezberlenme Nedenlerinin Frekans ve Yüzde Olarak Sonuçları

4. Coğrafi Kavramları Birbirine Karıştırma

Yukarıda öğrencilerin bazı kavramları birbirine karıştırdığını belirlenmişti. Bu karıştırılan kavramlarla ilgili olarak daha öncede liselerde yaptığımız araştırmada sonucu elde ettiğimiz (Turan, 2002) karıştırılan kavramlar, araştırma grubu öğrencilerine aşağıdaki kavramları birbirinden ayırt edebiliyor musun? şeklinde sorularak öğrencilerin evet, hayır şeklinde görüşü alınmış, bunlar yüzde ve frekans olarak ve ayrıca evet görüşüne 1, hayır görüşüne de 2 puan verilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, en çok moren ile hörgüç kayayı (% 59,5 hayır, %40,5 evet) birbirine karıştırdığı belirlenmiştir (Tablo 11). İkinci sırayı ise mezra ve kom (hayır %41,9, evet %58,1), üçüncü sırayı ise krater ve kaldera (hayır %37,6, evet %62,4) 4. sırayı senklinal ve graben (hayır %36,7, evet %63,3), 5. sırayı maden cevheri ile maden rezervi (hayır %36,2, evet %63,8) almaktadır. Bu bulgular öğrencilerin kavramları büyük oranda birbirinden ayırt edebildiklerini göstermesine karşın ayırt edilememe oranları da küçük görülemez.

Tablo 10. "Aşağıda Verilen Kavramları Birbirinden Ayırt Edebiliyor Musunuz? Sorusuna Öğrenci Katılım Durumu"nun Frekans ve Yüzde Olarak Sonuçları

En çok karıştırılan kavramların toplam puanın sınıflara göre farklılaşma durumunu belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış (Tablo 12) ve sınıf öğretmenliği programındaki öğrencilerin sınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=4,272$, $p<0,05$). Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacı ile scheffe testi uygulanmış ve farkın 2. ve 4. sınıflar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden anlaşılmaktadır ki, 4. sınıf öğrencileri ($x= 22,95$) 2. sınıf öğrencilerine ($x= 22,20$) göre kavramları ayırmada daha çok zorlanmaktadır. Her üç sınıfa da coğrafya derslerinin aynı öğretim elemanları tarafından verildiği ve ders işleme yöntemlerinde önemli bir değişiklik yapılmadığı göz önüne alındığında zaman içersinde tekrarlanmayan kavramların unutulması ile kavram karışıklığı yaşandığı belirtilebilir. Diğer yandan kavramlar öğrenirken de birbirleri ile karıştırılmaktadır.

Tablo 11. Karıştırılan Kavramların Tamamının Toplam Puanının Sınıflara Göre Farklılaşma Durumunu Saptamak İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (Ağırlık puanı: Evet 1, hayır 2)

5. Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıfında Öğrenilen Coğrafi Kavramlar 2., 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıllarında Ne Ölçüde Kalabilmiştir?

Bu bölüm öğrencilerin coğrafi kavramları öğrenme – unutma durumu ile ilgili olarak yaptığımız araştırmayı kapsamaktadır. Bu nedenle, 1. sınıfta Coğrafyaya Giriş ve Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği adlı derslerde öğretimi yapılan, özellikle derslerin alındığı dönemde, ara sınavlar ve final sınavında büyük ölçüde öğrenciler tarafından doğru cevaplandırılan kavramlardan oluşan bir liste yapılmıştır. Kavram açıklama kağıtlarından elde edilen bulgulara göre, listedeki bu kavramları, 2. sınıf öğrencileri, 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla doğru cevaplandırmış, 3. sınıf öğrencileri, iki sınıf arasında kalmıştır. 4. sınıf öğrencileri ise kavramları en düşük düzeyde cevaplandırmıştır (Tablo 12). Buradan coğrafyada öğrenilen kavramların zamanla unutulduğu sonucuna varılabilir. Diğer taraftan bu durum öğrencilerin *"Öğrendiğim kavramları kısa sürede unutuyorum"* görüşüne katılım oranı yüksekliği ve öğrencilerin karıştırdığı terimlerle ilgili analizlerde 2. sınıftan 4. sınıfa doğru karıştırma oranının yüksekliği de bu araştırmadan elde edilen sonuçları doğrulamaktadır.

Tablo 12. Kavram Öğreniminin Sınıflar Düzeyinde Karşılaştırılması

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, liseden 3 farklı alandan mezun olan öğrencilerin sınıf öğretmenliğine yerleştirildiğini, bu öğrencilerin üniversitedeki coğrafya derslerinde farklı bir öğrenim anlayışı içerisinde kavram öğrendiklerini ortaya koymuş, özellikle lisede daha az coğrafya dersi gören sayısal alan, öğrencilerinin sözel ve eşit ağırlık öğrencilerinden kavramları daha çok anlamını bilmeksizin ezberleme yoluna gittikleri ortaya çıkmıştır. Binbaşı (1991), ezberlemenin bir takım ilke, kuram ve yasaları hatırda tutmak için ezber yetisinin yer yer gerekli olduğunu belirtirmiş fakat ezberin eğitim değerinin az olduğunu bilginin anlamlandırılmadığı sürece çabuk unutulacağını açıklamıştır. Bu, Başar'ın (2005) "Ezber, beyni emanet deposu olarak kullanır, oysa beyin çalışması gereken bir makinadır. Bir makina depo olarak kullanılırsa, bir süre sonra çalışma yeterlikleri zayıflar, insan beyni depo gibi kullanılırsa kişinin düşünme yeterlikleri zayıflar" görüşü ile Demircioğlu ve Kaya'nın (2004) ezber yoluyla iyi bir öğrenimin gerçekleştirilemeyeceği görüşleri ile de örtüşmektedir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerden elde edilen bulgular göz önüne alındığında eğitim dünyamızda halihazırda ezberciliğin etkin rolünün devam etmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle ezberciliğin önüne geçmek için daha etkin çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin kavramları ezberlemenin nedenlerinin başında kavramları kelime kelime ezberlediğinde sınavlardan tam puan aldığını düşünmesi gelmektedir. Buradan sınav psikolojisi, öğrenciyi ezberciliğe yönelttiği yargısına ulaşılabilmektedir.

Bilgilerin ezber bilgi olmasının önüne geçmek, öğrencilerde kalıcı iz bırakmak, öğretilen kavramları öğrenci hafızasında yerleştirmek için kavram güncel olaylarla bağlantısını kurarak, onu kalıcı hale getirmek gerekir (Doğanay, 2002, 152).

Kavram açıklama kağıtlarından elde edilen verilere göre öğrencilerin bir bölümünün, bazı coğrafi kavramları kendi düşünceleri doğrultusunda, bilimsellikten uzak bir şekilde algıladıkları görülmektedir. Bu bulgu Yazıcı ve Samancı (2003, 87), tarafından ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde kavram öğrenimine dönük bir araştırma ile örtüşmektedir. Zira, bu araştırmada Yazıcı ve Samancı; öğrencilerin kendi düşüncelerine göre bazı kavramları yorumladıkları ve zihinlerinde bilimsel olarak kabul edilemeyen bir tanım oluşturduklarını gözlemlemişlerdir. O halde kavramların öğreniminde sorunlar, bazı öğrenciler için ta ilköğretimde başlamakta, lise ve üniversitede de güncelliğini korumaktadır.

Öğrencilerde kavramların iyi bir şekilde öğretilmesi için yeni yöntemler geliştirilmeli ve bu yöntemlerle çalışma ilköğretimde sosyal bilgiler dersi ile başlamalı, lise ve üniversitede de kullanılmalıdır. Ayrıca, seçilen kavramın türüne göre de etkinlik ve stratejilerin belirlenmesi gerekir (Doğanay, 2002, 233).

Kavram öğrenimi ile ilgili diğer bilim alanlarında da yapılan çalışmalarda, göstermektedir ki kavram öğrenimi ile ilgili sorun sadece coğrafya derslerinde değil, Kimya, Biyoloji gibi derslerde de bulunmaktadır. Kavramların daha iyi bir şekilde öğretimi için, geliştirilen stratejilerden coğrafya derslerinde de yararlanılması iyi bir öğretim için gereklidir. Bu stratejiler içerisinde Kavramsal Değişim Metinlerine yer verilmelidir. Kavramsal değişim metinleri, öğrencilerin sahip oldukları olası kavram yanılgılarını ortaya çıkararak, bilimsel olarak kabul edilen kavramları örneklerle destekleyerek, kavram yanılgılarının önüne geçilmesini sağlar (Özkan, Tekkaya, Geban 2001, 191).

Öğrencilerin bazı coğrafi kavramları diğerinden ayırt edemeyerek kavram kargaşası yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrenme esnasında öğrencilerin kavramları karıştırmasının nedenleri şunlardır (Turan, 2002, 80):

a. Kavramın tanımı yapılırken tam olarak açıklayıcı bilgilerin verilmemesi,

b. Tanımı açıklığa kavuşturmak için verilen örneklerde yetersizlik,

c. Kavramları birbirinden ayırmaya yarayan kritik özellikleri yeterince kavrayamama,

d. Bazı kavram ve terimin tanımında coğrafyacılar arasındaki görüş ayrılıklarıdır.

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Coğrafi kavramlar öğrenciler tarafından ezberlenerek öğrenilmektedir.

2. Öğrencilerin kavramlarla ilgili tanım sorularından tam puan alabilmek için kavram tanımlarını bütünüyle ezberledikleri belirlenmiştir.

3. Birbirine yakın nitelikler taşıyan fakat özünde diğerinden farklı coğrafi kavramların birbirine karıştırılması sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinde de sorun oluşturmaktadır.

4. Sınıf öğretmenliği adaylarının coğrafya öğretimine bakış açıları, lisede öğrenim gördükleri alana göre farklılıklar oluşturmaktadır.

5. Öğrenciler, sınıf öğretmenliği coğrafya bölümünde öğrendikleri kavramların gerçek hayatta da kullanabileceği kavramlar olduklarını düşünmektedir.

6. Öğrenilen coğrafi kavramlar kısa sürede unutulmaktadır. Kavramların unutulmasında kavramları ezberleyerek öğrenmenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Ayrıca sürekli kullanılmayan ve pekiştirilmeyen kavramların unutulma düzeyi de oldukça yüksektir.

Öneriler

1. Kavram öğretimi üzerinde daha fazla araştırma yapılmalı ve ortaya çıkan sorunlara dönük çözümler üretilmelidir. Özellikle kavram öğretimine dönük olarak sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen ve öğretmen adaylarına dönük olarak yapılacak çalışma ve araştırmalar, coğrafi kavramların öğretiminde öğreticilerde görülen eksikliklerin giderilmesi, yeni kavram öğretim modellerinin ve stratejilerinin geliştirilmesi ve coğrafi kavramların etkili bir şekilde öğretimi için son derece önemlidir.

2. Özellikle liselerden sayısal alanlardan gelen öğrencilerin coğrafya derslerinde başarabilmek için daha fazla ezberleme yoluna gittikleri ve ezberlediği kavramın da gerçekte neyi ifade ettiğini bilmedikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Doğal olarak, bu durum sayısal öğrencilerin, lisede alanların belirlenmediği sadece 1.sınıfta coğrafya dersleri görmelerinden

kaynaklanmaktadır. Aslında coğrafya dersleri sayısal öğrenciler içinde gerekli bir ders niteliğindedir. Bu nedenle coğrafya derslerinin sayısal alanda da olması gerekir.

3. Coğrafya derslerinde ezberciliğin önüne geçmek için ders kitapları yeni kavram öğretim modellerine dönük olarak hazırlanmalıdır. İlköğretimde sosyal bilgiler, lise ve üniversitede coğrafya ders kitaplarında kavram öğretimi için ayrı sayfalar oluşturulmalıdır. Kavramları öğretmek için çizilecek şekiller arasında kavram haritalarına yer verilmeli ve kavram değişim metinleri göz önüne alınarak ders kitapları hazırlanmalıdır.

4. Öğrenilen kavramların zaman üzerinde pekiştirici ve hatırlatıcı bilgilerle desteklenmediği sürece unutulması söz konusu olduğu göz önüne alınmalı, öğrencilerin kavramları ezberleme yerine gerçek öğrenmelerini sağlamaları için kendilerine özgü kavram öğrenme stratejileri geliştirmeleri için çaba sarf edilmelidir

5. Birbirine karıştırılan kavramlar arasındaki farkların öğrencilere açık bir şekilde kavratılması gerekmektedir.

6. Kavram öğretimi için görsel ve işitsel araç ve gereçlerden daha çok yararlanılmalı ve hatta öğrencilerden kavram öğrenimi için materyal derlemeleri ve geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

Akyüz Y., (1999). **Türk Eğitim Tarihi**, Alfa, Aktüel Kitabevleri, İstanbul.

Akyüz Y., (1994). "*Türk Eğitim Tarihinde Öğretimde Ezbercilik ve Kaynakları"*, **XI. Türk Tarih Kongresi,** Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara

Başar, H., (2005). Önyargısız ve Ezbersiz Eğitim, İnternet. Er. Tarihi: 2.01.2005 **yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/ onyargisiz_ve_ezbersiz_egitim.htm - 57k**

Başaran İ E., (1997). **Eğitim Psikolojisi**, Gül Yayınevi, Ankara

Binbaşıoğlu C. (1991). **Öğrenme Psikolojisi**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Demircioğlu, İ. Kaya N.,(2004). *Tarih ve Coğrafya öğretiminde Ezberin Nedenleri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırm*a, **1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.

Doğanay, H. (2002). **Coğrafya Öğretim Yöntemleri**, Aktif Yayınevi, İstanbul.

Doğanay, A. (2002). "Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi", **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Güngördü E., (1999). **Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri, İlkeler Ve Uygulamalar**, Özcan Ofset, Ankara.

Kaşlı, A., Aytaç, V., Güler, E., (2001). "*Kavram Haritalama*", **E.Ü. Ege Eğitim Dergisi 1**, İzmir.

Kolukısa, E. A. (2002). "*Coğrafya Öğretim Programlarında Temel Bilgiler Ve Terimlerin Verilmesinde Karşılaşılan Bazı Sorunlar Ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri*", **G.Ü. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 10, No 2, Kastamonu.

Özkan Ö., Tekkaya, C., ve Geban, (2001). "*Ekoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi*", Maltepe Üniversitesi, **Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, **Bildiriler**, İstanbul.

Saban A. (2002). **Öğrenme ve Öğretme Süreci**, Nobel Yayıncılık, Ankara

Sanır F., (2000). **Coğrafya Terimleri Sözlüğü**, Gazi Kitapevi, Ankara.

Senemoğlu N., (2000). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ankara, Gazi Kitapevi.

fiahin C., (2001). **Türkiye'de Coğrafya Öğretimi**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara

fiahinel M., (2003). **Etkin Öğrenme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Titiz M. T., (1998). **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**, Beyaz Yayınları, İstanbul.

Turan İ.,(2002). "*Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar*", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı 2002-2, Cilt 22, Ankara.

Yazıcı, H., Samancı, O., (2003). "*İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri*", **Millî Eğitim***,* Sayı 158, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

THELEVELSINTHEGEOGRAPHICALCONCEPTSOFPRIMARYSCHOOLTEACHERPROGRAMMES STUDENTSANDMEMORIZATIONWITHOUT COMPREHENSION

İlhanTURAN*

Abstract

This research aimed at determining learning levels of geographical concepts of students studying primary school teaching program. For this purpose, a questionnaire was developed. The questionnaire was applied to 210 students who took part in 2nd, 3rd and 4th grades students on the primary school teaching program in Rize Faculty of Education. Moreover, an open ended test related to geographical concepts was applied to a group of 75 of these students. Data were analyzed by frequency, percentage, ANOVA, scheffe test and chi square statistical techniques.

The results of the study reveal that the students adopted the concept learning by memorization without comprehension in geography lessons. Therefore, they forgot most of concepts in further time. In addition, they confused some geographical concepts to one another.

Key Words: Geographical concepts, learning, memorization without comprehension, forgetting

İKİ ROMAN, İKİ BAKIŞBİRSİYASİOLAY:

BİRGÜNTEKBAŞINAVEİZMİR'İNİÇİNDEADLI

ROMANLARDA27MAYISİHTİLÂLİ

Tülin ARSEVEN*

Özet

"İki Roman, İki Bakış, Bir Siyasi Olay: Bir Gün Tek Başına ve İzmir'in İçinde" adlı romanlarda 27 Mayıs İhtilali. Romanın kurmaca dünyası gerçek dünyadan izler taşır, ancak kendine özgü yeni bir tasarıma sahiptir. Gerçek dünyada yaşanan pek çok sosyal ve siyasal olay romanın konusunu oluşturabilir. Kimi zaman aynı konu, birden çok yazar tarafından ele alınabilir. Her yazarın aynı konu üzerinde dünya görüşü, hayatı algılayış biçimi vb. Pek çok nedenden ötürü temas ettiği, ön plana çıkardığı unsurlar farklılık gösterir. 27 Mayıs ihtilali de yakın tarihimizin Türk siyasî yaşamını derinden etkileyen önemli bir olayı olması nedeniyle pek çok yazar tarafından işlenmiştir. Vedat Türkali ve Samim Kocagöz bu yazarlardan yalnızca ikisidir. Bu çalışmada Bir Gün Tek Başına ve İzmir'in İçinde adlı romanlar, 27 Mayıs İhtilali'ni konu edinmeleri ve aşağı yukarı aynı tarihlerde yazılıp okuyucu ile buluşmaları nedeniyle seçilmiştir.

Anahtar Sözcükler: 27 Mayıs, Vedat Türkali, Samim Kocagöz, roman

Giriş

Yakın tarihimizin en önemli siyasal olaylarından olan 27 Mayıs İhtilâli gerek bu olayı hazırlayan nedenler, gerek oluş biçimi gerekse sonuçları itibarıyla toplumun büyük bir kesiminde geniş yankılar uyandırmıştır. Bu önemli tarihî olay, yalnız o günü yaşayanların anılarında, tarih kitaplarının sayfalarında kalmayıp edebiyat dünyasında da yerini almıştır. Özellikle 1970 sonrası hikâye ve romanlarında bu konunun sıkça işlendiği görülür. Bu konuyu tema edinmiş yazarların olaya bakışında şüphesiz ki kendi dünya görüşlerinin, düşünce yapılarının, duygularının ve yaşam tecrübelerinin yeri büyüktür. Burada üzerinde durduğumuz nokta yazarların romanlarında bu siyasal olaya nasıl baktıkları, romanın kurmaca dünyası içinde tarihî gerçekleri nasıl yansıttıkları ve konuya bakış açılarıdır. Bu çalışmada 27 Mayıs İhtilâli'ni konu edinen Vedat Türkali'nin *Bir Gün Tek Başına* (1974) ve Samim Kocagöz'ün *İzmir'in İçinde* (1973) adlı romanları, içerik ve konuya bakış açısı noktasında değerlendirilecektir. *Bir Gün Tek Başına* ve *İzmir'in İçinde* adlı romanlar bir yıl ara ile yayımlanmışlardır. Her ikisinde de olay örgüsü ihtilâlden yaklaşık altı ay önce başlar ve 27 Mayıs'a kadar gelir. Ancak konuyu ele alış bakımından her iki romanda önemli farklar vardır.

Bir Gün Tek Başına, yıllar önce karıştığı öğrenci olayları sonunda gözaltına alınmış ve o sırada yediği iki tokat nedeniyle korkup sinmiş, düşüncelerini bir daha eyleme dökememiş, toplumla ve mevcut

düzenle bağdaşamamış Kenan'ın öyküsüdür. Son derece bencil, ürkek ve kuşkucu bir kişilik yapısına sahip olan Kenan, evlidir ve altı yedi yaşlarında bir kızı vardır. Kendisi gibi üniversitede tarih öğrenimi görmüş olan eşi Nermin kısa bir süre öğretmenlik yapmış ama kızlarının doğumu üzerine- biraz da Kenan'ın isteğiyle- görevinden ayrılmıştır. Kenan'ın huysuz ve bencil karakter yapısı karşısında Nermin, kendini evine, kocasına ve kızına adamış ideal bir eş görünümündedir. İyi bir eş, sağlıklı bir çocuk, geçimini sağladığı kitapçı dükkanıyla ilk bakışta Kenan'ın düzgün ve iyi bir aile yaşamı var gibi görünmektedir. Oysa Kenan, toplumsal olayların, siyasal yapının kargaşasını içinde duymakta, günden güne huysuzlaşmakta ve yıllar önce polis karakolunda yediği tokatların verdiği korkuyla kendini bastırılmış görmektedir. Yaşamdan, siyasal ve sosyal düzenden şikâyetçidir, ama bunu değiştirmek için bir gayreti olmadığı gibi bunların değişeceğine inancı da yoktur. Bu ruh hâli içinde bütün öfkesini karısına yöneltir. Bu arada tanıştığı üniversite öğrencisi Günsel, düşünceleri, dinamizmi ve olaylar karşısındaki cesur tavrı ile Kenan'ı etkiler. Kenan'ı Günsel'e iten bir başka önemli unsur da bu genç kızın aile ve arkadaş çevresidir. Günsel'in ağabeyi, ağabeyinin "Baba" lakabıyla anılan arkadaşı, işçiler ve üniversite öğrencileri Kenan'ın düşünce ve duygu dünyasını alt üst ederler. Kenan âşık olduğu Günsel ile evlenebilmek için Nermin'den boşanmak ister. Kenan'ın Nermin'den ayrılmak istemesinin bir başka nedeni de Nermin'in mevcut düzenin bir parçası olması, kişisel çıkarlarını gözeterek Kenan'ın haberi olmadan Vatan Cephesi'ne kaydolmasıdır. Boşanmış anne babanın çocuğu olan ve babasından kendisini ayırdığını düşündüğü için annesine karşı hep öfke duyan Nermin, kendi kızına babasızlık duygusunu yaşatmak istemediğinden Kenan'ın boşanma isteğine karşı koyar. Yaratılışça zaten cesur olmayan Kenan, Nermin ve Günsel arasında bocalar ve Nermin'den ayrılamaz. Nermin'in ikinci çocuğuna hamile oluşu da Kenan'ın zaten bozuk olan iç dünyasını iyice karıştırır. Bu arada ülkedeki siyasal karışıklıklar da gittikçe artmaktadır. Kenan'ın polis olduğuna ilişkin çıkan asılsız bir iddia sonucu Günsel –Kenan'dan bir bebek beklediği hâlde- onu terk eder. İçinden çıkamadığı bu karışık durum karşısında iyice bunalıp kendini yitiren Kenan, bir akşam eve geldiğinde Nermin'i ve kızı Zeynep'i döver. Bu olay üzerine Nermin, ayrılma konusunda Kenan'a direnmenin anlamsızlığını görerek evi terk eder. Kendi ruh dünyasının dehlizleri içinde kaybolan Kenan, her iki kadın tarafından da terk edilince yalnız kalır. Ülkenin durumu da son derece karışıktır. Kenan, 26 Mayıs gecesi intihar eder. Olay örgüsü Kenan'ın intiharı ile son bulur.

Bir Gün Tek Başına'da 27 Mayıs ihtilâlinden söz edilmez, ama ihtilâli hazırlayan nedenler ile bu önemli olay öncesi yaşanılan sosyal ve siyasal olaylar anlatılır. Kenan, hem toplum hem de aile yaşamı içindeki olumsuzluklar karşısında kurtuluşu intiharda bulur. Roman, devrin siyasal ve sosyal koşullarını, Menderes Hükümeti'nin olumsuz politikalarını ayrıntılı biçimde anlatma yoluna gitmez; olaylara Günsel ve arkadaşları aracılığıyla üniversite gençliği ve işçi kanadından yaklaşır ve 27 Mayıs olayını tartışır. Kenan'ın arkadaşı Rasim de kişilik özellikleri (uyanıklığı, çıkarcılığı, Demokrat Parti içinden bazı kişilerle yakınlığı ve bu yakınlığı kendi ticarî ilişkilerinde kullanıp haksız kazanç sağlaması vb.) ve ticarî ilişkileri nedeniyle toplumun ve hükümetin kara yüzünü temsil eder. Romanda Günsel, Kenan'a siyasal düzen karşısında direnişin, Rasim ise zengin ve rahat bir yaşamın yolunu gösterir. Kenan, gönlü ile Günsel'den ve arkadaşlarından yana iken, bencilliği, korkuları ve yaşam tarzı ile Rasim'e bağlıdır. Tam anlamıyla iki taraftan birini seçemediği için de bir ikilem içindedir. Bu ikilemde Günsel kaybeden taraf olur. Çünkü Kenan, olaylar ve hayat karşısında direnç gösteremez ve intiharı seçer.

Bir Gün Tek Başına, 26 Mayıs günü Kenan'ın mezarına defnedilmesi ile son bulur. İhtilâl ve sonrasına ilişkin hiçbir bilgi verilmez. Burada yazar, okuyucudan 27 Mayıs'ta bir ihtilâlin gerçekleştiği bilgisinden hareketle Kenan'ın yaşamının, kişilik özelliklerinin ve intiharının bir sorgusunu yapmasını ve aynı zamanda devrin siyasal koşulları karşısında aydınların çıkmazlarının ne sonuçlara varabileceğini tartışmasını bekler.

İzmir'in İçinde ise gerek şahıs kadrosu gerek olay örgüsü gerekse 27 Mayıs İhtilâli'ne bakış açısıyla *Bir Gün Tek Başına*'dan oldukça farklı bir çizgiye sahiptir. Bu romanda olaylar iyi eğitim almış, iyi yetiştirilmiş aynı zamanda iyi bir tenisçi olan Emre adında bir genç ile onun nişanlısı olan Gülseren'in ailesi etrafında gelişir. Emre, üniversiteyi bitirmiş, askerliğini yapmış, İzmir'in büyük şirketlerinden

birinde çalışan akıllı ve dürüst bir gençtir. Çalıştığı şirketin sahibinin kızı olan Gülseren ile arkadaşlık etmekte ama onunla evlenip evlenmeme konusunda karar verememektedir. Emre her ne kadar kararsızlık içinde olsa da Gülseren'in yaptığı baskıya dayanamaz ve ailesinden de bu genç kız için olumlu değerlendirmeler alınca nişanlanır. Nişanın ardından Gülseren'in babası ve amcası, Emre ile oğulları Uğur'un birlikte yönetecekleri bir plastik fabrikası kurmak isterler. Bu fabrikanın kurulmasıyla ilgili her türlü işi de bu iki gence yüklerler. Böylece hem mirasyedi görünümü çizip ailenin işlerini devralma konusunda isteksiz olan Uğur'u iş dünyası içine çeker hem de damat adayı Emre'yi -bir fabrikanın sorumluluğunu vererek- ailenin işlerine ortak ederler. Tüm bunlara karşın Emre, Gülseren'in amcası Hidayet Koryürek'in kendisinden hoşlanmadığı, yeğenini ondan kıskandığı düşüncesindedir. Bu nedenle de tedirginlik duymaktadır.1 Bu arada bir zamanlar Koryüreklerin evinde çalışan, evlendikten sonra ailenin yanından ayrılan Zehra'nın eşinin hastalandığı öğrenilir. Çok sevdiği Zehra'nın yoksulluk içindeki yaşamı Gülseren'i üzer. Zehra'ya maddi yardım sağlamak amacıyla küçük bir iş yeri açılır. Daha önce Koryüreklerin şirketinde çalışmış olan Sulhi Bey ile Zehra'nın eşi ortak edilir. Böylece Zehra'ya ve ailesine sürekli bir gelir kaynağı sağlanmış olur. Hidayet Koryürek, Emre ile Gülseren'den İstanbul'a gidip Zehra'nın bir hastanede tedavi görmekte olan eşini ziyaret etmelerini, ona maddi yardımda bulunmalarını ve açılacak olan işyeri ile ilgili evrakları imzalatmalarını ister. Emre ve Gülseren bu isteği gerçekleştirirler. Emre iyi bir tenis oyuncusudur ve turnuvalarda birinci olur. Bu, Emre'nin adının gazetelerde yer almasını, iyi bir sporcu olarak belli bir şöhret kazanmasını sağlar. 1960 yılının Nisan- Mayıs ayları, Emre ile Gülseren için düğün hazırlıklarının yapılmasıyla, bir yandan da plastik fabrikasının kurulmasıyla geçer. Emre'nin ablasının eşi bir subaydır ve Ankara'da görev yapmaktadır. Kısa bir süre için geçici görevle İzmir'e gelir. Emre'nin eniştesi 27 Mayıs İhtilâli'ni hazırlayan subaylardandır ve İzmir'e görevli olarak gelişinin altında bu neden yatmaktadır. 27 Mayıs İhtilâli olur ve ihtilâl sonrası Hidayet Koryürek ve Emre, Sıkıyönetim Komutanlığınca tutuklanır. Emre'nin tutuklanma nedeni Zehra'nın eşi için açılan işyerinin evraklarının sahte olması ve bu işyerinin yurt dışından getirttiği malları karaborsa olarak satmasıdır. Tenis şampiyonu olduğu için basın, Emre hakkındaki bu suçlamalara fazlasıyla yer verir. Dürüst bir babanın oğlu olup bu tür yanlış işlerde yer almayı aklından bile geçirmeyen Emre, başına gelen bu olayın Hidayet Koryürek'in isteği ile İstanbul'a gidip imzalattığı evraklardan kaynaklandığını öğrendiğinde öfkelenir. Hidayet Koryürek'e güvenip aracılık yaptığı evrakları incelemediği için kendine kızar. Gerçek anlaşılıp Emre serbest bırakılır.

İzmir'in İçinde adlı romanda Gülseren'in işadamları olan babası ve amcası aracılığıyla iş çevreleri ve bunların Demokrat Parti ile ilişkisi üzerinde yoğun olarak durulur. Ancak iki kardeş olan Hidayet Koryürek ve Hamdi Koryürek arasında iş ahlâkı, yaşam tarzı ve dünya görüşü açısından ciddi ayrılıklar vardır. Aynı şirkette aynı işi yapan bu iki kardeş, şirketin farklı bölümlerindeki işleri yürütürler. Hamdi Koryürek daha sade, gösterişten uzak, mazbut bir yaşam sürer; evlidir ve iki çocuğu vardır; yurt dışı gezilerinden hoşlanmaz, onun için memleketinden daha iyi bir yer yoktur. Hidayet Koryürek ise bekârdır, yılda birkaç kez yurt dışına gider, orada görüştüğü hanım arkadaşları vardır, evliliğe ve çocuk sahibi olmaya sıcak bakmaz, yabancı dil bilmektedir ve hükümet ile ilişkilerin iyi tutulmasını işlerin yürümesi açısından bir zorunluluk sayar. 27 Mayıs İhtilâli'nin ardından iş çevreleri ve bunların yaptığı işler incelendiğinde Hamdi Koryürek'in hiçbir hileli işe girmediği, Hidayet Koryürek'in ise karaborsacılık yaptığı görülür. Romanda yazar, Hidayet Koryürek'in içten pazarlıklı, kendisiyle ve çevresiyle olan problemlerini çözememiş, çıkarları doğrultusunda hareket eden kişiliğinin karşısına emekli bir albay (Albay Nazif Tınaztepe) olan Emre'nin babasını çıkarır. Albay, Kurtuluş Savaşı gazilerindendir. Kurtuluş Savaşı sırasında -asıl görevi masa başında düşman birliklerine karşı taktik geliştirmek olduğu hâlde- Tınaztepe'de savaşan bölüğün başına geçip düşmana süngü hücumu ile karşı koymaktan çekinmemiştir. Bu hücum anında sağ elinin parmakları kesilir. Albay Nazif Tınaztepe dürüst, vatansever, ülkesini ve sorunlarını düşünen emekli bir askerdir. Sürekli anılarına dönmekte; ülkenin o günü ile Kurtuluş Savaşı yıllarındaki durumu arasında karşılaştırma yapmakta; bu günlere nasıl gelindiğini tartışmaktadır. Ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve siyasal durum karşısında kurtuluşu ihtilâlde görmektedir. 1960 yılı Mayıs ayının sonlarına doğru bir gün Albay Tınaztepe, eşi Hediye Hanımdan dikiş makinesinin yağını getirmesini ister. Amacı beylik silahını yağlamaktır. Eşine şaka yaparak durumun ciddiyet kazandığını, silahının elinin altında hazır olmasının iyi olacağını söyler (342).

Albay Nazif Tınaztepe'nin anılarını okuyan Hidayet Koryürek, hem bunlardan etkilenmekte hem de içsel bir rahatsızlık duymaktadır. Ülkenin siyasal durumunun yavaş yavaş ihtilâle gitmekte olduğunu fark edip yurt dışına kaçmayı düşünmektedir. Ancak yurt dışına gidemeden ihtilâl olur.

Her iki romanda da Menderes ve hükümetinin yaptığı uygulamalara ilişkin eleştiriler söz konusudur. Bazen bu eleştirilerin ortaklık gösterdiği bazen de her iki romanda çok farklı konuların gündeme getirildiği görülür. Bu konulara kısaca göz attığımızda aşağıdaki ana başlıklar ortaya çıkar.

27 Mayıs Öncesi Siyasî Ortama Genel Bir Bakış

Bir Gün Tek Başına'da 27 Mayıs öncesi genel durum çizilirken ülke gündemini belirleyen olaylar ayrıntıya girmeden ana başlıklar hâlinde verilir. Öncelikle 1960 yılının ilk aylarından söz edilir. Burada halkın Menderes'e duyduğu sevgi ve İnönü'nün siyasal gündemi karıştırıp halkı kışkırttığı görüşü ironik bir dille işlenir:

"Hey yavrum, kim getirdi seni bu ülkeye 1960 yılı?...Akıllılar mı, akılsızlar mı? Umutlular mı, umutsuzlar mı?.....soyulanlar mı?Kutsal Regaip Kandili yılbaşına rastladığından beri battık. Pavyonlar, kulüpler hepsi içerde o gece...Yedi bin lastik işçisi de açıkta...Gidin de sizi Saidi Nursi Efendiniz kurtarsın...Özel otosu ile Ankara'da kiraladığı evine girerken toplan bir sürü piç kapı önüne, yuhala sen kutsal adamcağızı!...Hepsi Sağır'ın başının altından çıkıyor...Belli ki seçimler yakın...Mucize yarattık diyor, başka şey demiyor ilk Müslüman başbakan...Köylüler de tutup altın mala ve pulluk armağan ettiler...Sayın Konyalılar, bütün zorluklar yenildi...Rahat durmuyor ki Sağır...Adana'da bir gövde gösterisi...Demirgıratsın, Halksın, üçü ağır on yaralı...İstanbul'da gericiliğe karşı yürüyüşe geçecekmiş bir avuç hergele..." (179).

Böylece CHP ve DP kanatlarından birini savunan kişilerin aynı gündem üzerindeki görüşleri sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına peş peşe sıralanır:

> *"Meriç, Ergene, Tunca dört metre birden yükselmiş. Sel gidiyor Trakya'da...Üçü de zehirlenmiş işçilerin...Bilgisizlik!...Kalorifer bölümünde yatmış eşek herifler. Rektör olarak son kertede üzgünüm olaylardan. Ben çağırmadım polisi. Üniversiteye hiçbir zaman polis giremez...E, ne olacak şimdi? Bakan "girer" diyor...Giremez...Girer...Giremez...Girer...Efendim girer de, polis giysileriyle girerse ayıp olur...Yakışık almaz...Kılık değiştirir...Doçent olur girer, profesör girer..."* (180-181)

ülke gündemini belirleyen hemen her konu, toplumun hemen her kesiminden insanın bakış açısıyla kısa cümlelerle aktarılır. Halkın içinde bulunduğu kutuplaşma ve gelişen olaylara sadece iki açıdan bakıldığı düşüncesi bu cümlelerle ortaya konulur. Ülkenin dört bir yanında karışıklıklar olduğu, Uşak, Adana ve Konya'da olaylar çıktığı söylenir (241). Romanda bu olaylardan, bunların nedenlerinden ve sonuçlarından ayrıntılı biçimde söz edilmez. Bu noktada Vedat Türkali, 27 Mayıs öncesi yaşanan olayları tek tek derinlemesine irdeleyen, bunlar karşısındaki düşüncelerini aktaran bir tavır sergilemez. Yazar, bütün bu olaylardan söz ederek ülkedeki karışık ortamı gözler önüne serer.

Özellikle 1960 Nisan'ında yaşanan olaylar ve ülkenin karışıklığı yansıtılır. Nisan ayında ülkenin iyiden iyiye sallantıda olduğu bilgisi verilir. Muhalefetin, parlamentodan çoktan taşıp yığınlara ulaştığı, milletin "halkçı" ve "demokrat" olarak ikiye ayrıldığı, Demokrat Parti'nin baskıyı artırdığı –hatta CHP milyoneri Vehbi Koç'un bile kırk yıllık partisinden ayrılmak zorunda kaldığı-, her yanı partizanlığın sardığı, Kayseri Yeşilhisar'da vilayete zorla girdikleri gerekçesiyle CHP'lilerin üzerine ateş açıldığı, İnönü'nün Kayseri'ye girmesinin dirençle karşılandığı ve buna bağlı olarak Kayseri İl Kongresi'nin yasaklandığı dile getirilir. Ardından ordunun da için için kaynadığı ve fısıltı gazetesinin çalışmaya başladığı; Menderes'in muhalefeti zorbalık yoluna sapmakla suçlayıp dünyayı başlarına yıkacağını

söylediği; İnönü'nün ise iktidar için "Gideceksiniz" ifadesini kullandığı söylenir ve bu yolla ülkenin içinde bulunduğu çalkantılı dönem anlatılır (405-406).

Demokrat Parti grubunun 12 Nisan (1960)'daki toplantısında CHP hakkında Meclis Tahkikat Komisyonu açılması kararını alması, aynı günlerde gazetelerde Menderes'in Moskova'ya gideceği haberlerinin yer alması, 16 Nisan (1960)'da CHP'nin Menderes'i yüce divana verme önerisi ve tüm bunların doğurduğu sıkıntı ve huzursuzluk bir arada ele alınır (433). Tahkikat Komisyonuna olağanüstü yetkiler veren tasarının yasalaştırılmasının doğuracağı olumsuzluklara değinilir. Bu komisyonun, hükümetin keyfi hareketlerini; basın organları, milletvekilleri ve devlet adamları üzerindeki baskılarını artıracağı endişesi gündeme getirilir (450).

Bir Gün Tek Başına'da Günsel ve çevresinin fikirlerine değer verdiği bir kişi olan "Baba" tipi ile Kenan arasında geçen konuşma ilginç ve kayda değer bir özellik gösterir. "Baba", Kenan'a ülkenin gidişi hakkında ne düşündüğünü sorar. Bu soru karşısında Kenan, *"İyiye gitmiyorlar sanırım, belki yeni seçimlerde bir şeyler olur."* der, ardından da "Baba"nın düşüncelerini, yargılarını öğrenmek ister. Bunun üzerine "Baba" ülkede kimsenin yargısının önemli olmadığını söyleyip *"Bizim yargılarımız, ülkeyi hep aştı. Bekleyelim, bir kez de ülke yargılarımızı aşsın,"* der (114). Bu sözler, Kenan'ı ülkenin durumu üzerinde düşünmeye zorlar. Romanda DP hükümetinin eleştirilen bir başka yönünü gayri menkul satışlarındaki usulsüzlükler oluşturur. Yazar, bu konuyu gündeme taşırken, Nermin'in annesi Melahat Hanıma ait bir arazinin kamulaştırılması olayını kullanır. Melahat Hanımın Alemdağ yöresinde kamulaştırılmış bir arazisi vardır, ancak bu arazinin bedeli bir türlü devlet tarafından ödenmemektedir. Biçilen bedel başlangıçta elli bin liradır. Melahat Hanım bu miktara razı olur, ancak para bir türlü ödenmez. Rasim'in tanıdığı, asıl mesleği avukatlık olan bir milletvekili, bu arazinin işlemleri ile ilgilenir, öncelikle bedeli yüz doksan bin liraya çıkarır. Bu paranın elli bini işi yapanlara, yirmi beş bini avukata ücret olarak ödenecektir. Melahat Hanımın eline ise yüz on beş bin lira geçecektir. Bu hesabı duyduğunda Kenan, elli bin liralık arsanın ederinin yüz doksan bin liraya nasıl çıktığını sorar. Romanda DP yanlısı bir iş adamı olarak yerini alan Rasim önce, toprağın gerçek değerinin bu olduğunu söyler, ardından *"Hem orasına karışma, her işin yolu var. Sana mı öğretelim bir de ?..."* der (139). Böylece yazar, DP hükümetinin en çok eleştiri aldığı konulardan birine değinmiş olur. DP'nin eleştirilen bir başka yönü de döviz kaçakçılığı meselesidir. Yazar, arsa alım satımlarındaki spekülasyonlara Melahat Hanım aracığıyla değinirken, döviz konusunu da Rasim ile gündeme getirir. Rasim, Kenan ile işleri hakkında konuşurken bir miktar dövize ihtiyacı olduğunu söyler. Kenan'ın ülkede döviz darboğazı olduğunu söylemesi üzerine *"İsterlerse öyle bir bulurlar ki...Aklın ermez senin."* der ve DP'nin bu konudaki tavrını ortaya koyar (75).

DP'nin bir başka eleştirildiği nokta, basın yayın organlarına konulan sansürdür. Gazetelerin kapatılması; buna bir tepki olarak birçok İstanbul gazetesinin boş sayfalar, beyaz sütunlarla çıkması; Amerikan basınında Türk basın rejimini eleştiren yayınların yer alması; muhalefetin bu durumu eleştirmesi romanda değinilen, ancak belli kişiler etrafında gündeme getirilip tartışılmayan konulardır (151). Yazar, basına uygulanan sansürden sadece söz etmekle yetinmiştir.

Bir Gün Tek Başına'da ülkenin 27 Mayıs İhtilâli öncesindeki durumu ile Osmanlı Devletinin son zamanları arasında bir benzerlik ilgisi kurulur. Bu yaklaşım, en çok "Baba"da görülür. "Baba", Kenan ile Günsel'e şöyle der:

> *"_Yeni bütçe dolayısıyla istatistikleri karıştırıyorum bu günlerde. Sayılara bakıyorum. Tıpkı Osmanlı'nın son günleri...Sığınmışlar düvel-i muazzamaya. Ağzının içine, eline bakıyorlar. Süründürmeye bayılıyor onlar da... Ne ondurur, ne güldürürler. Yüz yıla yakın var ki, ülkede dönemselleşti bu. Tam böyle anlarda, birilerinin ayranı kabarır. Duman ederler ortalığı... Vatan, millet derken bir bakarsınız eski hırsızlar yine yerlerini almışlar. Bir tür oyun. Tefeci-bezirgân, finans-kapital ortaklığının indi bindi oyunu."* (115)

Tıpkı Kenan gibi "Baba" da siyasal arenada yaşananları birilerinin çıkarları doğrultusunda oynanan bir oyun olarak niteler. *Bir Gün Tek Başına*, toplumdaki huzursuzluğa ve karışıklığa dikkat çekerken temel sorunu aydının tavrı noktasında aramaktadır.

İzmir'in İçinde adlı romanda 27 Mayıs İhtilâli, Kurtuluş Savaşı ile ilişkilendirilir. Yazar, emekli Albay Nazif Tınaztepe ve damadı Yarbay Sabri Tezer aracılığıyla asker kanadın tavrını ve düşüncelerini vermeyi hedefler. Nazif Tınaztepe'yi, İzmir'in varlıklı ve sanayici bir ailesi ile çocuklarının nişanlanması yoluyla bir araya getirir. Tınaztepe ailesi ile Koryürekler, toplumun iki farklı kesimini (asker ve iş çevreleri) simgelerler. Her iki kesimin mevcut düzene, siyasal gidişe bakışı farklıdır. Şirketin dış ticaretini ve döviz işlerini yöneten Hidayet Koryürek döviz ayrımları, ithal-ihraç zorlukları, Millî Koruma Yasaları, iktidarın tutarsızlığı ve politik durumun karışıklığı nedeniyle yurt dışına çıkamamaktan şikâyet eder (16). Buna karşılık Emre ve ailesi ticarette yapılan illegal işlerden, bakanların kendi çıkarları doğrultusunda bakanlar kurulunda aldırdıkları kararlardan üzülerek söz eder. Emre, dış ticarette hükümetin döviz yok diye iş çevrelerine baskı yaptığını, buna karşın Hamdi ve Hidayet Koryürek kardeşlerin şirketinin işlerinin Ankara'daki bir elemanları sayesinde kolayca yürüdüğünü söyler. Eleştiri konusu yapılan bir başka olay da bakanların özellikle de Dış İşleri Bakanının ülkenin itibarını sarsacak yönde olumsuz işler yapmasıdır. Bu konuda Emre ile Albay Tınaztepe arasında şu konuşma geçer:

> *"...Damadınız yarbaydan duydum: Dışişleri bakanımızın yabancı ülkelerde adı, Bay Yüzde On!*
>
> *Ne demekmiş o? Anlayamadım?*
>
> *Türkiye'ye girecek her sermayeden, yatırımdan, yüzde on almak demek oluyor..."* (126)

Onurlu bir asker olan, vatanı düşman işgalinden kurtarmak için savaşan Albay Tınaztepe, ülkesinin Dışişleri Bakanlığı makamının itibarının yabancı ülkeler nezdinde böylesine anılması karşısında büyük üzüntü duyar. Gerçekte Hidayet ve Hamdi Koryürek kardeşler de iktidarın uygulamalarını onaylamazlar, ama DP'ye de zorunlu olarak maddî yardım sağlarlar. İnönü yanlısı olan Hamdi Koryürek, Adnan Menderes'in Meclis'te yaptığı bir konuşmadan hareketle gidişin iyi olmadığı yorumunu yaparken, Hidayet Koryürek, Adnan Menderes'in konuşmalarını "deli saçmaları" olarak niteler. İki kardeşin bu değerlendirmelerinin yanında bir de Hamdi Koryürek'in eşi Ahter Hanım'ın iktidara bakış açısı vardır. Ahter Hanım, koyu DP yanlısı bir tutum sergiler ve Menderes'in karşısında, bu devlet adamını iktidardan indirecek bir siyasetçi olmadığı düşüncesindedir (46).

DP'nin tüccarlardan, şirketlerden, iş adamlarından parti için yardım toplaması ve bunu yaparken de bankalar aracılığıyla baskı uygulaması, sıkı pazarlıklar yapılması romanda eleştirilir. Hidayet Koryürek, zoraki yaptığı bu yardımla ilgili düşüncelerini şöyle aktarır:*"Hükümet haraç alırsa, vergidir deyip, başımın gözümün sadakasıdır deyip vereceksin!...Bu partinin yaptığı, düpedüz kepazelik, soygunculuktur!"* Emre'nin zorla alamayacaklarını, bu nedenle de parayı vermemelerini söylemesi üzerine Hidayet Koryürek

> *"Ne sandın ya Emre? Orman kanunu yürürlükte! İşimizi, bizi yıkarlar...Ne diyorsun sen? Hele şu sıra...Ne lisans alabilirsin, ne de döviz...İnsanlar,itiraf edelim, biraz da köpeklere benzerler: Küçük köpekler, büyük köpeklerden korkar. Cesur, haklı, küçük köpeklerin büyük köpeklere havlaması anlamsızdır! Küçük köpekler, sadece büyük köpeklerin görmediği kemikleri kemirmek zorundadır. Ama küçükler oyun oynamasını da bilirler...Görürüz..."*

diyerek söz konusu parayı işlerinin bozulacağı korkusuyla, istemeden verdiğini belirtir (88-89).

DP hükümetinin uygulamalarını onaylamayan, ancak bu konuda da herhangi bir girişimde bulunmayan bu iş adamlarına karşın Albay Nazif Tınaztepe, ülkenin durumundan duyduğu rahatsızlığı dile getirmekten çekinmez. Albay Tınaztepe'ye göre ülkenin o günkü durumunun tek bir nedeni vardır, o da ulusça disiplinli olmamaktır (58). Albay Tınaztepe'nin sert bir dille eleştirdiği bir başka konuyu ise Vatan Cephesi'ne halkın zorla kaydedilmesi, kaydedilen kişilerin isimlerinin gazetelerde yayımlanması oluşturur (63). Albay, Vatan Cephesi'ne İltihaklar konusuyla yakın tarihimizin bir başka devlet adamı ve hükümeti arasında bir ilgi kurar ve Damat Ferit Hükümeti bir yana tarihimizde böylesine kötü politika yapan bir hükümet olmamıştır, diyerek bu politikanın DP hükümetinin ayağına dolanacağı yorumunu yapar. Ardından da sert bir yaklaşımla Adnan Menderes'i İttihatçı Celal Beyin (Celal Bayar) maşası olmakla itham ederek,

> *"O, büyük komitacı, İttihatçı Celâl Bey'in maşası. Mustafa Kemal Paşa, bütün İttihatçıların elebaşlarını temizledi, canlarına ot tıkadı. Şerlerinden memleketi kurtardı. Bu Celâl, nasıl paçayı kurtardı anlayamadım. Ta baştan dümen kırıp (sureti haktan) görünerek Kemal Paşa'ya sığınmış göründü. Onun itimadını kazandı; hem de başbakanı olmacasına! Atatürk'ün ölümünden on beş yıl sonra komitacılığını (!) ilan etti. Bir cumhurbaşkanı 'ben komitacıyım!' derse, memleketin, ulusun hali böyle olur işte..."* (100-101)

sözleriyle eleştirilerini sadece Menderes'e değil, dönemin cumhurbaşkanına da yöneltir.

İzmir'in bu birbirinden tamamen farklı Tınaztepe ve Koryürek ailelerinin neredeyse tek ortak özellikleri Atatürk'e duydukları hayranlıktır. Hidayet Koryürek de Albay Tınaztepe de Atatürk'e hayrandır. Ancak Hidayet Koryürek'in bu hayranlığının altında biraz da pişmanlık yatar. O, 1920 yılının baharını kaçırılmış büyük bir fırsat olarak niteler. 1920 yılında Paris'te kalmak yerine Ankara'ya giderek Mustafa Kemal Paşa'nın yanında yer alıp ona bir şekilde yardım edebilmek fırsatını kaçırmış olduğunu düşünür. Çünkü Hidayet Koryürek'e göre Mustafa Kemal Paşa'nın yalnız ordusu vardır, yönetici bir kadrosu ise yoktur (22-23). Hidayet Koryürek, Atatürkçü bir genç olan Emre'ye *Büyük Nutuk*'tan nasıl bir sonuç çıkardığını sorar. Emre'ye göre de Atatürk'ün halkı ve ordusu bir yana, yönetici kadrosu yoktur. Sadece ona inanan, onun emirlerini yerine getiren birkaç komutanı, birkaç sivil yardımcısı vardır. Bunların da bazıları onu savaş sırasında ya da savaştan sonra yalnız bırakmıştır. Mustafa Kemal Paşa, kendi deyişiyle "sine-i millette" tek başınadır, onu büsbütün yücelten de budur. Emre babasının bu konudaki *"Kadro Mustafa Kemal Paşa'nın ta kendisiydi!"* görüşünü de aktarır (26).

İzmir'in İçinde adlı romanda, *Bir Gün Tek Başına*'dan farklı olarak, ihtilâl sonrası yaşanan olaylar, toplumsal değişim, siyasal gündem ele alınır. Burada roman boyunca birçok kez değişik roman kişilerinin ağzından ihtilâl yapılsa bile halkın buna karşı çıkabileceği tezi ve sonrasında ülke yönetiminin ne olacağı sorusu gündeme getirilmiştir. Romanın altıncı ve son bölümü 27 Mayıs sonrasını anlatır. Sanıldığı gibi halk, orduya karşı çıkmaz. Halkın büyük bölümünü bir sevinç ve heyecan dalgası sarmıştır. Ancak bu sevinç ve heyecanı duymayanlar da vardır. Bunlardan bazıları bu dalgalanmalara katılmazken kimi de katılıyor görünmeyi seçmiştir. Millî Birlik hükümetinin kurulmasının ardından Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde sivillerin yaptığı yolsuzlukları bilenler, yöneticileri uyarmaya başlar. Bu tür yolsuzluk ihbarlarını değerlendiren komisyonlar kurulur (378).

Aydın-Halk Uyuşmazlığı Noktasında 27 Mayıs

Vedat Türkali, 27 Mayıs'a aydın-halk uyuşmazlığı açısından yaklaşır. Bu nedenle de *Bir Gün Tek Başına*'nın şahıs kadrosunu aydınlar, üniversite öğrencileri ve işçiler oluşturur. Yazar, üniversite gençliği ile işçilerin tutumunu ortaya koyarken aynı zamanda aydın-halk uyuşmazlığının da altını çizer. Kenan, bir yandan işçi- aydın ayrımına karşı çıkar öte yandan *"Gel de bozulma bu işçi, aydın*

ayrımına...İşçiymiş...Benim de kafam çalışıyor, okuduk bunca yıl. Bilinç sınıftan daha mı az önemli?..bilinci sınıftan ayırmaya mı kalkıyorsun?...Peki ne oldu o okudukların?...Amaaan!...Günsel'den ayrılıp da eve girdin mi birer ikişer ortaya çıkan, depreşen kuruntular, korkular, kuşkular hangi bilincinden geliyor?" (407) diyerek bir özeleştiri yapar.

Kenan kendini işçi sınıfının yanında görür, oysa işçinin ona yaklaşımı farklıdır. İstanbul'un Kazlıçeşme semtinde daha önce hiç gitmediği, son derece mütevazı küçük bir lokantada yeni tanıştığı, siyasal görüşleri birbirinden farklı olan bir grup işçi ile yemek yer. Yemek sırasında konu, siyasete ve partilere gelir. İşçiler, konuşmalarından ve dış görünüşünden Kenan'ın taraf olduğu siyasal partiyi anlamaya çalışırlar. Hatta hangi partiyi desteklediğini de açıkça sorarlar. Kenan, bu soru karşısında *"Hiçbirini tutmam"... "Hiçbir partiden değilim. Sizden yanayım ben. Çalışan namuslu fakir fukaradan yanayım, işçilerden yanayım."* yanıtını verir. Kenan'ın işçilerle yaptığı bu sohbet sırasındaki duyguları romanda şöyle dile getirilir:

> *"İnandılar mı?Asıl önemlisi anladılar mı?...Kırık dökük bir 'sağol' dedi Cemal. Yine bir suskunluk çöküverdi. Kenan birden yapayalnız buldu kendini. İşte işçiler. Kendilerinden yana olduğun işçiler. Burun burunasın, buyur anlat derdini. Çok da ileri gitmek yok. Gittik bile...Kenan birden toparlandı, kadehi kaldırdı gülerek:*
>
> *– Boş verin particiliği, dedi. Neşemize bakalım."* (290)

Bu arada bir aydın olarak kendini halktan, işçilerden yana sayan Kenan'ın aldanmışlığının, yalnızlığının ve derdini anlatmada karşılaştığı zorluğun altı çizilir. Gerçekte Kenan'ın işçilere ve halka bakışında romantik bir yön de vardır. Günsel ile yaptığı bir konuşmada *"Fransız işçisi Balzac okurmuş. Sözgelişi...Tarih koşulları çok ayrı, biliyorum. Nasıl anlatayım?...Güçlü olsunlar, gerçekleri her yanıyla görsünler istiyorum. Bir savaş nasıl kazanılır başka türlü?..."* der. Onun bu sözleri olaylara daha gerçekçi bir biçimde yaklaşan, işçileri ve halkı Kenan'a göre daha iyi tanıyan Günsel'i sinirlendirir. Günsel, Kenan'a *"Devrimi edebiyatın sınırları içinde düşünüyorsunuz da ondan,...Fransız devrimini yapanlar, 17 devrimini, Çin devrimini yapanlar da bu Balzac okumayanlar!...Ola ki hiç okumayanlar."* yanıtını verir (124). Ardından da halkın "harfleri bir kez vurdurmaya başlamasıyla" gerçeği anlayacağını belirtir. Günsel'e göre az sayıdaki kişinin görmesi yeterli değildir, gerçeği yığınların kavraması gereklidir (125).

Bir Gün Tek Başına'da aydın-halk ilişkisini irdeleyen bir başka kişi ise "Baba" tipidir ("Baba", çevresiyle ilişkileri ve düşüncelerine önem verilen bir kişi olması nedeniyle adından çok lakabıyla anılan bir kişidir.). "Baba", her şeyden önce Türk aydınının korkak olduğunu, bunun da sırtını halka dayayamamaktan kaynaklandığını söyler. Ardından aydın-halk arası kopukluğun kökenini on üçüncü yüzyılda arar. "Baba"ya göre, Türk aydını on üçüncü yüzyılda halktan kopmuştur:

> *"İşin acı yanı, ileri aydın da kopuk bugün halktan. Yalnız devlet yasakları, düzenin baskısı ayırmıyor bizi halkımızdan, yapımızla da ayrıyız; duygumuzla, düşüncemizle, inançlarımızla, belki en önemlisi de dilimizle ayrıyız. 700 yıldır ayrıyız. Ülkücü, eylemci, halkçı aydının en yüce örneğini vermiş Türk halkı. Türkmen hocasını, Yunus Emre'yi çıkarmış. En soyut kavramları, düşünceyi nasıl iletmiş halka!..Ne inançtır, ne güvençtir o, halkın diline, anlama, kavrama yeteneğine!...bugün, yüzlerce yıl sonra, onun bıraktığı, başlattığı yerden yola çıkacağız yeniden. Arada tükenip giden yüzlerce yılı düşünün."* (423).

"Baba"nın aydın-halk kopuşunu on üçüncü yüzyıla götürmesi, bu yüzyıldan itibaren Türkçe'nin Arapça ve Farsça'nın etkisinde kalmaya başlamasındandır. "Baba" eleştirilerini, dilden hareketle Osmanlı sarayına yöneltir. Ona göre Osmanlı, ilkel toplumsal yaşantı ile İslamlığı uyuşturan yığınlardan, Asya'dan gelen Türk halk yığınlarından kısa bir sürede koparak *"Arapçalı, Farsçalı, ayrıcalıklı"* bir saray

kurmuştur. Dirlik düzen bozulmaya başlayınca, Osmanlı aydını ("Baba", burada aydını tefeci-bezirgân toplumunun Osmanlı aydını sözleriyle tanımlar.) halka öylesine yabancılaşmıştır ki sonunda bu yığına düşman olmuş; bununla da yetinmeyip onu ezmiş, sömürmüştür. Halk, aydınına küsmüş, içe kapalı bir yaşama yönelmiştir. "Baba" Osmanlı aydınından geriye kalanları sorgularken şöyle der:

> *"Bir gereksinmenin zorunlu kıldığı mimarlık yapıtlarını çıkarın; bilim, düşünce, sanat, edebiyat, dil olarak yararlı ne kalmıştır bu altı-yedi yüzyıllık Osmanlı aydınından? Bugün Baki, Nefi, Naili mi yakındır bize? Yunus, Pir Sultan, Karacaoğlan mı?...Hangisinde bütünleşiriz halkımızla? Birincileri bugün aydınımız da anlamıyor. En ateşli savunucuları bile nereye koyacaklarını bilmiyorlar bunları. Ölmüş...Halkla yaşamamış ki. Hangisinden güç alırız? Bir düzyazımız yoksa, Osmanlı'dan yoktur. Âşıkpaşazade, Mercimek Ahmet, Osmanlı'nın başlarındadır ancak. Sonra?...Çürümüşüz Osmanlı'ya baktıkça. Osmanlı'da sınıf yok ha?..."* (424)

"Baba", Osmanlı aydını kadar Cumhuriyet Dönemi aydınını da eleştirir. Hatta bu dönemin aydınları ile halk arasında önceki yüzyıllara göre daha büyük bir uçurum olduğu görüşündedir. "Atatürk'çü aydınlarımız" sözcükleriyle tanımladığı aydınların gerçek anlamda bir devrim yapamadıkları, halkla ele ele verip halkı özgürlüğüne kavuşturamadıkları düşüncesindedir. Ona göre aydınlar, ülkede köksüz, temelsiz, bir başlarınadırlar. Düzene başkaldıracak durumda değildirler. Çünkü düzene başkaldıran kişi, başı sıkıştığında saklanmak, güçlenmek için halka sığınır. Oysa Türk aydınının sığınacağı bir halk yoktur ve Türk aydını, tefeci-bezirgân, finans-kapital kılıcının gölgesinde yaşamak zorundadır. Özgür aydının tek sığınağı korkudur (425).

Bir Gün Tek Başına'da aydın- halk uyuşmazlığının yanı sıra üniversite gençliği ve Günsel tipinden hareketle devrimci gençlerin bir profili çizilir. Yazarın devrimci genç kızlara yaklaşımı ironiktir. Günsel ile Kenan arasında geçen bir konuşma sırasında Günsel, öz eleştiri yapıp yine aydın hastalığımız tuttu dedikten sonra konuşmasını *"Ağabeyim bu konuda da haklı mı ne? Dedi. Aklı başında arkadaşları vardı, bilinçli kızlar. 'Onlarla evlen,' dediler kaç kez. 'Tanrı esirgesin,' dedi. 'Onlarla hükümet baş edemiyor, ben ne halt ederim?..."* sözleriyle sürdürür (129)

Bir Gün Tek Başına'da değinilen aydın-halk kopukluğu meselesi *İzmir'in İçinde* adlı romanda da gündeme getirilir. Ancak yazar, bu konuyu ayrıntılı olarak tartışmaz. Gülseren, Emre ve sosyalist bir genç olan Cahit Demiroğlu, 5 Mayıs günü Kızılay'da üniversite öğrencilerinin çıkardıkları olaylardan söz ederken Cahit, *"Öğrenciler, Menderes'in yakasına dek sarıldılar...Bundan öte nereye gidebilirler ki? İhtilâl çıkarmazlar herhâlde... Söz gelişi ihtilâl çıkarabilseler, halkı karşılarında bulurlar. Halksız da ihtilâl olmaz...Dayanacak güç gerek."* (324) der. Bu görüşün ardından Gülseren öğrenciler ile aydınların neden halkı kazanamadığı sorusunu yöneltir. Bu soruya Cahit, bunun ayaküstü konuşulabilecek basit bir konu olmadığını söyleyerek yanıt vermez. Romanda yazarın aydın-halk kopukluğundan öte 27 Mayıs'ı hazırlayan ortamı yansıtıp siyasal açmaza bir çözüm arayışı olarak ihtilâli teklif etmesi görülür. Aydın ve ülkesini seven bir genç tipi olarak okuyucu karşısına çıkan Cahit Demiroğlu, ülkenin kurtuluşuna aydın-halk uyumu açısından değil, ordu-halk birlikteliği noktasından bakar. Ona göre halk, Demokratçı ve Halkçı olarak ikiye ayrılmıştır. Bu koşullarda hükümeti devirmek için yapılacak bir müdahalede ordu yalnız kalacaktır. Bu nedenle de ordu müdahale için beklemeli ve halkın desteğini sağladığında bunu gerçekleştirmelidir (232). Cahit, İstanbul Üniversitesinde yaşanan olaylardan öfke ile söz ederken onu dinleyen doktor arkadaşı itidalli olmayı önerir ve ardından ordunun yönetime el koyması durumunda ne olacağı sorusunu sorar. Sorusuna yanıt, Emre'den gelir. Emre babasının bu konudaki düşüncelerini aktarırken bu soruya da yanıt vermiş olur. Albay Tınaztepe'ye göre ordu, gençleri kurtardığı gibi hükümete de el koyacak hatta onları perişan edecek, halkı kurtaracak güce sahiptir. Ancak koşullar 1922 ile aynı değildir ve halk ihtilâl yapılması hâlinde orduya karşı çıkabilir (304).

İzmir'in İçinde adlı romanda ülkeyi 27 Mayıs'a götüren nedenler yansıtılırken bir yandan da ihtilâlin mevcut siyasal düzende kaçınılmaz son olduğu görüşünün altı çizilir. Roman boyunca ordunun yönetime müdahalesinin zorunlu hâle geldiği tezi işlenir ve bu olay gerçekleştikten sonra yaşananlar da ayrıntılı biçimde anlatılır. Oysa *Bir Gün Tek Başına*'da ihtilâl, bir çıkış yolu olarak teklif edilmez hatta 27 Mayıs tarihi ve sonrası gündeme getirilmez. Bu anlamda her iki roman arasında belirgin bir fark vardır.

İhtilâl Öncesi Güvenlik Güçlerinin Durumu ve Öğrenci Olayları

Bir Gün Tek Başına'da romanın kurgusu içinde ihtilâlin yer almadığı, yazarın da darbeyi bir çıkış yolu olarak sunmadığı göz önüne alındığında konuya asker açısından yaklaşımın yer almayışını doğal karşılamak gerekir. Romanda askerlerin hükümetin politikaları ve ülkenin gidişatı karşısındaki düşünceleri her hangi bir şekilde dile getirilmez. Bu konu yazarın gündeminde değildir. Ancak romanda Menderes Hükümeti'nin üniversitede çıkan olaylar karşısındaki sert tavrı dile getirilirken polisin öğrencinin karşısında, askerin ise öğrenciden yana bir tutum izlediğine değinilir. Çıkan olaylar sırasında polislerin öğrencilere kötü muamelede bulunup hatta silahla karşılık verdiğinden (481) askerlerin ise şiddet uygulamadan ama zorla onları kışlaya götürüp sonra da serbest bırakmalarından söz edilir (579-580).

Bir Gün Tek Başına'da ülkenin içinde bulunduğu durum karşısında asıl suçlunun kim olduğu sorusu tartışılır. İçinde bulunulan durumun, yaşanılan kaosun aslında bir oyun olduğu, birilerinin öğrencileri, aydınları bilinçli olarak bu oyuna sürüklediği anlayışı hâkimdir. Üniversitede çıkan olaylar sırasında Günsel, bir yandan bildiri dağıtırken öte yandan Kenan'ın söylediği şu sözleri *"Sesimizi onlara1 duyurma çabasındayız şimdi de... Yoksa onlar mı sürüklüyor bizi bu oyuna? Katiller!.. Kim gerçek katiller? At şunları kafandan... Kavgaya girmişsin, yararı var mı içini bulandırmanın? Niye karşı çıkıyor bu adam bana? Karşı çıktığı yok. Doğru yolu bulmaya çalışıyor. Doğru yol kavga yolu! Nerdedir ki şimdi o?..."* düşünür (615).

Günsel ve arkadaşları aracılığıyla üniversite gençliğinin o günkü durumu, olaylar karşısındaki tutumu uzun uzadıya irdelenir.

İzmir'in İçinde adlı romanda öğrenci olayları sadece gazete haberleri ile sınırlı kalır ve üniversite gençliği toplumun huzursuz olan bir kesimi olmaktan öte bir görünüm sergilemez. Buna karşın askerlerin siyasal karışıklık karşısındaki tutumu ağırlıklı olarak ele alınır. Bu romanda emekli Albay Nazif Tınaztepe ve damadı Yarbay Sabri Tezer ile bir yandan askerlerin mevcut siyasal düzene bakış açısı verilip ihtilâlin gerekliliğinin altı çizilirken, bir yandan da ihtilâl hazırlıklarının nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler verilir. Yalnızca hazırlıklar değil, ihtilâlin gerçekleştiği gün de ayrıntılı biçimde (sözgelimi Türk Silahlı Kuvvetlerinin yönetimi ele aldığı haberini Ankara radyosunun İstanbul radyosundan sonra vermesi; Celal Bayar'ın Uluç Paşa, Muhafız Alay Komutanı Albay Osman Köksal ve Albay Sami Küçük tarafından tutuklanıp saat altıyı on geçe Harp Okulundaki bir odaya kapatılması gibi olaylar) anlatılır (370-374). Ayrıca ihtilâl sonrasında yaşanan on beş günün nasıl büyük heyecanla, mitinglerle, fener alayları düzenlenip marşlar söylenilerek geçtiğinden söz edilir (377-378).

Dönemin Siyasetçilerine Eleştirel Yaklaşım

İhtilâl ve bu önemli siyasal olguyu hazırlayan nedenler kadar, bu sahnenin içinde yer alanlar da her iki romanda eleştirilmiştir. İsmet İnönü'nün ihtilâl öncesi olaylar karşısındaki tutumunun eleştirisi, *Bir Gün Tek Başına*'da daha yoğundur. Ama aynı oranda İsmet İnönü'yü destekleyen bir bakış açısı da vardır. Bu anlamda romanda bir dengeden söz edilebilir. Günsel'in emekli öğretmen olan teyzesi Nahide Hanım gibi bazı roman kişileri İnönü hayranıdır (186), Rasim gibi Menderes yanlısı olanlar da vardır (76). İşçilerin içinde de Demokrat Parti'yi savunanlar olduğu gibi Cumhuriyet Halk Partisi'nin yandaşları da bulunmaktadır. Romanda İsmet İnönü'nün, daha çok yanlış politikaları yüzünden DP'nin

güçlenip halkın oyunu almasına yol açmak noktasında *"Allah belasını versin o muhalefetin, dedi. İktidardayken öyle pislettiler ki ülkeyi şimdi kendileri de geberip gidecek o pisliğin içinde..."* sözleriyle eleştirildiği görülür (211). Bu sözlerle İnönü'ye, iktidarda olduğu dönemde sendikaları kapatmasından hareketle demokrasiyi ortadan kaldırıp milleti sessiz yığınlar hâline getirdiği eleştirisi yapılır. Bu eleştiriyi getirenler bir grup işçidir. Bu işçilere göre İnönü'nün yurt gezileri sırasından halktan kötü muameleme görmesi bu nedenle doğaldır. Halkın Demokrat Partili olması da İnönü'nün kötü politikaları ve halka yaptığı baskının sonucudur. Halka karşı bir kızgınlık yoktur, bu işçilerde. Hatta Menderes'i desteklediklerı için halka hak da verirler. Çünkü halk başka bir yol bilmemektedir (210-211). İşçilerin İnönü'ye karşı, Nahide Hanımın ise hayran olması yazarın, toplum içindeki kutuplaşmayı –ama bu kutuplaşmada dengenin olmadığı, işçi kanadı açısından ağırlığın Menderes'e kaydığı anlayışıyla- gözler önüne serme telaşının bir göstergesidir.

Romanda işçilerin önemli temsilcilerinden olan Hasan, Nahide Hanımın katıldığı ve polis tarafından basılan CHP kongresinde çıkan olayları dinledikten sonra teyzesine, *"Ne geldiyse Paşa yüzünden geldi başımıza. Ne işin vardı CHP'lilerin kongresinde?"* der (254). Demokrat Parti'nin iktidar olmasından bir bakıma İsmet İnönü'yü sorumlu tutan bir yaklaşım söz konusudur. Ayrıca işçilerin bakış açısından İnönü ve Menderes'in bir karşılaştırması yapılır. Bir grup işçi, İnönü'den yana olurken diğer grup Menderes'i ve politikalarını savunur. İnönü'yü savunan işçi, bu devlet adamının özellikle Kurtuluş Savaşı sırasında gösterdiği başarıdan hareket eder. Menderes'i savunan işçi ise kendi babasının, amcasının da Kurtuluş Savaşı sırasında düşmanla savaştığı gerçeğine değinerek, Menderes'in ülkeye ekonomik anlamda bir rahatlama, bir bereket getirdiği savunusunu yapar. Buna karşılık, İnönü'yü savunan işçi, insanların Demokrat Parti iktidarı ile açlık ve yoksulluk çekmeye başladığını ileri sürer. Sonuçta bu iddialaşmalar, iki işçinin birbirine küfürlü sözler söylemesine kadar varır (290-291). Demokrat Parti ile Cumhuriyet Halk Partisi'nin bir kıyaslaması da yapılır. Bir grup işçi ile konuşan Kenan, işçilere birilerinin onları Demokratçı, Halkçı gibi bir ayrıma sürüklediği; bunun ise bir oyun olduğu; halk kutuplara ayrılıp birbiriyle kavga ederken bu oyunu hazırlayanların yolsuzluk yaptıkları uyarısında bulunur. Kenan'ın bu uyarısı üzerine bir işçi,

> *"Toğru teyisun da ağpiycuğum, dedi. Hirsizluk pizum milletun tamarine işlemiş...Toğrilik yaramayi...Halk Partisu tevrunda taha çoğidu hirsuzluk...Şimdi çalmasa da çaldi teyiler..."*

der (292). İşçilerin kutuplara ayrılmak yerine birlik ve beraberlik içinde olmaları gerektiği görüşü, romanda hakim unsurlardan birini oluşturur.

Halkı Demokratlara iten nedenin İnönü'nün kötü yönetimi olduğu anlayışı *İzmir'in İçinde* adlı romanda da vardır. Emekli bir asker olmasına karşın, Albay Tınaztepe de İnönü'yü eleştirenlerdendir. Albay Tınaztepe'ye göre Atatürk'ün Cumhuriyeti kurarken bir kadrosu yoktu. Çünkü yıkılan Osmanlı Devletinin içinden cumhuriyetçi bir kadro yetişmemiştir. Cumhuriyet'in ilanından Atatürk'ün ölümüne kadar geçen süre de bir Cumhuriyet kadrosu yetiştirmek için yetersizdir. Atatürk'ün yetiştirmek üzere temelini attığı genç kadroyu da onun ölümünden sonra İsmet İnönü, harcamıştır. Ülkeyi bu günlere getiren de bu kadroların harcanmış olmasıdır. Albay, İnönü'nün Kurtuluş Savaşı içindeki, Lozan Antlaşması sırasındaki tarihsel kişiliğini sevdiğini ve saydığını söyler. Ancak İsmet Paşa'nın politik kişiliğinden2 hoşnut olmadığını *"Ne var ki, bugün, kişiliği olmayan politikacı müsveddeleriyle sen, ben kavgasına düşmesini yüreğim kaldırmıyor. Bu hâle gelmesi, tek başına Mustafa Kemal gibi kadro olmak hevesindendir sanıyorum. Oysa İsmet Paşa, Mustafa Kemal niteliğinde, onun yeteneğinde bir kişiliğe sahip değildir. Tarihsel kişiliğine, kafasına taş attırdığı için ona öfkeleniyorum."* sözleriyle ifade eder (204).

Avukat Suphi Bey ile Hasip Bey, Emre'ye Ankara'dan kötü haberler geldiğini, bazı gazetecilerin tutuklanacağına dair söylentiler olduğunu söylerler. Suphi Bey, *"Damadı Hazreti Şehriyari'nin damı boyladığını biliyorsun..."* (163) der. Damadı Hazreti Şehriyari diye alaycı bir dille söz ettiği kişi, İsmet

İnönü'nün damadı Metin Toker'dir. Bu alaycı üslup karşısında Emre, Suphi Beyin Menderes'e karşı olmasını anladığını ama İsmet Paşa'ya da karşı olmasına anlam veremediğini söyler. Emre'nin bu konuda Suphi beyden aldığı yanıt ilginçtir:

> *"Biz, oğlum, anadan doğma toptan muhalifiz. Ama anarşist değiliz. Şimdilik tiyatroda Otello'yu seyreder gibiyim: Tut ki İsmet Paşa, Otello, karşısındakiler de Yago. Durmadan onu, kuruyorlar. Ama bana kalırsa, Paşa'nın Otello gibi ne sarası tutar, ne öfkeden eli ayağı titrer. Bak yalnız bir şey olabilir, öfkesi dehşet vericidir Paşamızın. Muhaliflerini boğuyorum sanısıyla, yine ulusu boğmaya kalkabilir Millî Şefliğinde olduğu gibi..."*

Bu sözlere karşılık Hasip Bey, Menderes ve İnönü için *"Biri Komiteci, biri Şef, iki cambaz bir ipte, demokrasicilik oynuyorlar..."* der (163). *İzmir'in İçinde*'de roman kişilerinin (Ahter Hanım dışında) tam olarak iktidarın ya da muhalefetin yanında yer aldıkları görülmez. İş çevrelerini temsil eden Koryürekler her ne kadar DP'ye maddi yardım sağlayıp işlerini istedikleri gibi yapabilseler de Menderes'ten ve hükümetinden memnun değillerdir. Aydın kimlikleriyle ön plana çıkan Avukat Suphi Bey ile memur Hasip Bey, hem iktidardan hem muhalefetten şikâyetçidirler. Kurtuluş Savaşı'nda bizzat düşmanla süngü süngüye mücadele etmiş bir asker olan Albay Tınaztepe ülkenin durumuna üzülmekte ve hatta ordunun bu gidişe müdahalesini istemektedir. Hiç kimse DP'ye alternatif olarak CHP'yi görmez. Toplumun her kesimi siyasal arenadaki tüm siyasetçilerden bezmiştir.

Menderes ve Demokrat Parti'ye her iki romanda da çok sayıda eleştiri yapılır. *Bir Gün Tek Başına*'da Adnan Menderes'in yurt gezilerinden birinde yaptığı konuşmada söylediği *"Hesap vermeye hazırız,"* şeklindeki sözleri onun kendine duyduğu güvenin ve karşısında bu hesabı alacak kimsenin olmadığına inancının bir göstergesi olarak kabul edilir (115). Menderes'in bu, kimseyi dikkate almayan tavrı *İzmir'in İçinde*'de gündeme getirilir. Menderes'in hâkimler ve savcılardan sonra üniversiteleri de karşısına aldığı, birkaç gazete dışında basın desteğini yitirdiği eleştirisi üzerine Hidayet Koryürek, onun aydınları umursamadığını, arkasındaki halk desteğine güvendiğini ve aday listesine "odun" yazsam onu bile milletvekili çıkarırım dediğini hatırlatır. Bu hatırlatma karşısında Hidayet Koryürek'e Albay Tınaztepe, Atatürk'ün görüş ve isteği doğrultusunda ordunun siyasetten uzak kaldığını ama bütün yanlışlarına rağmen Garp Cephesi Kumandanı İsmet İnönü'yü yalnız bırakmayacağını, onu bir kenara itse bile Menderes'in istediği takdirde orduyu yedek subaylara yönetebileceği yolundaki sözlerine tepkisiz kalmayacağını söyler. Ayrıca Albay, üst kademedeki subayların Menderes'ten yana oldukları şeklindeki uyarıya da *"1909'un 31 Martı'nda, üst kattaki komutanlar, Padişah Hamit'in yanındaydı. Hareket Ordusu, Trakya'dan İstanbul'a geldi binbaşıların komutasında...1919'da komutanları yine padişahın yanındaydı; ordu bu kez, Anadolu'dan geldi İstanbul'a...Şu 1960 yılının günlerinden birinde, bakarsınız ordu, bir yerden çıkar gelir Ankara'ya ..."* sözleriyle karşılık verir.

Albay Tınaztepe'ye göre, Menderes'i bu badireye sürükleyen, onu cesaretlendiren, memleketin değer yargılarını alt üst eden, ekonomik açıdan çökmesine yol açan Celal Bayar'dır. Menderes istifa etmek istese de İsmet Paşa'ya karşı aşağılık duygusu içinde olan Celal Bayar, onun yakasını bırakmayacaktır (208). Albay Tınaztepe eleştirilerini, DP ve uygulamalarından çok, partiyi ve başbakanı bu serüvene götürdüğünü düşündüğü Celal Bayar'a yöneltir. Celal Bayar'ın Atatürk'ün ölümünden onca yıl sonra bile "Ben Komitacı Celâl'im" sözlerini söyleyebilmesini eleştirir. Albay Tınaztepe, Celal Bayar'ın gerçek kişiliğini Atatürk'ten nasıl saklayabildiğine, onun başbakanı olacak kadar Atatürk'te nasıl güven duygusu yarattığına şaşırdığını belirtir. Albay'a göre Celal Bayar ile orduyu, üniversiteyi, hakim ve savcıları hiçe sayan Menderes'i o gün için istifa kurtarır. Ancak bu kişiler tarih önünde suçludurlar ve kurtulamazlar (211). Çünkü Menderes ve Celal Bayar, Kore'ye gönderdikleri tugayın ve Kunuri'de şehit düşen askerlerin hesabını veremeyeceklerdir. Kore'ye asker göndermek için Menderes ve DP hükümeti, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin onayını almak gereğini bile duymamışlardır (216). Albay'a göre ordular, ulusun temsilcisi hükümetlerin emrindedir ve verilen görevi yapmak zorundadır. Yapılan işin sorumluluğu askerlerin değil, hükümetlerindir. Tarihe karşı da hükümetler sorumludur. Yalnız askerlikte bir kural vardır. O da verilen emri koşulsuz olarak yerine getirmek. Eğer emri yanlış ve

haksız bulursan soru sormak hakkındır ama aradan belli bir zaman geçtikten sonra. Menderes'e de bu işin hesabı hem tarih hem de ordu tarafından sorulacaktır (217). Bu görüşler ışığında denilebilir ki, Albay Tınaztepe'ye göre 27 Mayıs İhtilâli'nin en önemli gerekçelerinden biri, Meclisin onayı alınmadan ve ortada savaşmak için bir neden yokken Kore'ye bir Türk Tugayı'nın gönderilmesi ve orada çok sayıda askerin şehit verilmesidir.

Albay Tınaztepe'ye göre Menderes'in bir başka hatası ise halkın ezilmişliğini istismar etmesi, sömürmesi ve sonunda Demokratlar ve Halkçılar şeklinde halkı ikiye bölmesidir. Bu noktada Albay, İnönü'yü de eleştirmekten geri durmaz. Ona göre Osmanlı'dan beri bürokratlar ve onların emrindeki memurlar halkı ezmiştir. Atatürk, elinden geldiğince halka yaklaşmış, birlik ve beraberliği sağlamıştır. Atatürk'ün ölümünden sonra "Osmanlı yöneticiliği" diye adlandırdığı bürokratların halkı ezmeye yönelik tutumu yeniden ortaya çıkmış, "Köylü milletin efendisidir!" gibi sloganlar alaya alınmıştır, bu durumun da sorumlusu İsmet Paşa'dır (219).

Genel olarak her iki romanda roman kişilerinin çoğunun Menderes'e ve hükümetinin yaptığı uygulamalara karşı olması söz konusudur. Ancak yine her iki romanda da illegal işlere yatkın ve bu yolla para kazanmaktan çekinmeyen, ülkesinden çok kendini ve çıkarlarını düşünen bir iki kişi vardır. *Bir Gün Tek Başına*'da bu düşüncede olan kişileri "Rasim", *İzmir'in İçinde*'de ise "Sulhi" tipi simgeler. Oto yedek parçası alım satım işleri ile uğraşan Sulhi, elindeki otomobil parçalarını, lastikleri karaborsa olarak satar. Sulhi, kendisine oto lastiği almak için gelen Uğur ve Emre ile konuşurken, *"Zamandan, fırsatlardan yararlanmasını bilmeli Uğur Beyciğim. Ticaret dediğin budur...Allah hükümetimize zeval vermesin!"* der. Emre'nin bu sözün "Allah milletimize, devletimize zeval vermesin." şeklinde olduğu uyarısı üzerine *"Haklısınız Emre Bey, ne var ki sözün o biçimi yanlıştır: Millete, devlete pek kolay kolay bir şeycikler olmaz da hükümetler çok çabuk zeval bulur...E, şimdilik biz bu hükümetten memnun olduğumuza göre..."* yorumunu yapar (191). Benzer bir bakış açısı da Hamdi Koryürek'ten gelir. Kendisinden borç istemeye gelen bir iş adamı arkadaşından Hamdi Bey alayla söz eder. Hamdi Bey'e göre Menderes gibi bir başbakanın "devri saltanatında" ithalatçı olup iflas etmek, beceriksizliktir (195).

Her iki romanda da Adnan Menderes aldığı kararlar, yaşam tarzı ve çevresiyle ülkeyi bir çıkmaza sürükleyen kişi, 27 Mayıs İhtilâli'nin merkezindeki adamdır. Edebiyatımızda Adnan Menderes'i, Demokrat Parti'nin politikalarını veya 27 Mayıs İhtilâli'ni konu edinen romanların yanı sıra başka edebî türlerde kaleme alınmış birçok eser görmek mümkündür. Bu eserlerde kimi zaman *Bir Gün Tek Başına* ile *İzmir'in İçinde* adlı romanlardakine benzer değerlendirmelere rastlanabilmekte, kimi zaman ise Adnan Menderes'e ve DP İktidarına yöneltilen eleştirilerin yanlı, haksız ve yersiz olduğu şeklinde görüşlerle karşılaşılabilmektedir.3 Yazarlarının dünya görüşleri çerçevesinde şekillenen bu eserler, yakın tarihimizin bu önemli siyasal olayını farklı bakış açılarıyla değerlendirmektedir.

Sonuç olarak, *Bir Gün Tek Başına*'da ülkenin içinde bulunduğu durum bir oyun olarak nitelenir ve bu oyuna insanları kimlerin sürüklediği sorusu gündeme getirilir (615), bu önemli olaya yazarın destek vermediği, halk desteğinden yoksun bir hareket olarak değerlendirdiği görülür. Yazar, ihtilâlle birlikte yaşanan olaylara yer vermez ve 27 Mayıs'ın panoramasını çizmez. Vedat Türkali, 27 Mayıs'ı hazırlayan siyasal ortama üniversite gençliği kanadından bakar. Bu bakışı sağlamak için de hayatla ve kendisiyle barışık olmayan mutsuz ve içinde yaşadığı toplum kadar huzursuz olan Kenan'ın karşısına genç, güçlü ve atak bir üniversite öğrencisi Günsel'i çıkarır. Bu iki zıt karakterli kişinin aşkı üniversite gençliğinin ve yine Günsel'in yakın çevresi olması nedeniyle de işçilerin siyasal durum karşısındaki duruşunu ortaya koymada bir araç işlevi görür.

Samim Kocagöz ise 27 Mayıs olayını Kurtuluş Savaşı ile ilişkilendirerek, 4 vatan topraklarının kolay kazanılmadığı, bu nedenle ülkeyi kaosa sürükleyecek adımların yanlış olduğu ve bu adımları atanların başına gelecekler noktasından hareketle romanına yön verir. Vedat Türkali'nin aksine Samim Kocagöz'e göre 27 Mayıs birilerinin hazırladığı bir oyun değil, günün siyasal koşullarının doğurduğu bir zorunluluktur.

Kaynakça

Ağaoğlu, Samet (1993). **Siyasî Günlük –Demokrat Parti'nin Kuruluşu**, İletişim Yayınları, 2. Basım, İstanbul 1993.

Ağaoğlu, Samet (2004). **Arkadaşım Menderes- İpin Gölgesindeki Günler***,* (Yayına Haz. Cemil Koçak) Alkım Yayınevi, 1. Basım, İstanbul.

İlhan, Attila (1996). **Hangi Sol***,* Bilgi Yayınevi, 4. Basım, İstanbul.

İlhan, Attila (2000). **Sırtlan Payı***,* Bilgi Yayınevi, 4. Basım, İstanbul.

Kocagöz, Samim (2004). **İzmir'in İçinde**, Dünya Kitapları, 3. Basım, İstanbul.

Türkali, Vedat (2003). **Bir Gün Tek Başına**, Gendaş Yayınları, 5. Basım, İstanbul.

TWONOVEL, TWOVIEWS, ONEPOLITICALEVENT:

27 MAYCOUPINTHENOVELSTITLED

'ALONE, ONEDAY' AND'INSIDEIZMIR'

TülinARSEVEN*

Abstract

Two Novels, Two Views, One Political Event: 27 May coup in the novels titled Bir Gün Tek Başına (Alone, One Day) and İzmir'in İcinde (Inside İzmir). Fictitious world of the novel contains traces from the real world; nevertheless it has a unique new design. Many past social and political events in real world might form the subject of the novel. Sometimes, more than one novelist may deal with the same subject. The aspects each novelist mentions and brings into the light on a given subject vary in line with many reasons like his/her perception of life, his/her vision of life etc. 27 May coup, being one of the important events deeply affecting Turkish political life of our recent history, was taken in hand by many authors. Vedat Turkali and Samim Kocagoz are only two of those authors. In this study, the novels titled Bir Gün Tek Başına and İzmir'in İçinde were chosen, because both are about the subject of 27 May coup and were written approximately at the same dates.

Key Words: 27 May, Vedat Türkali, Samim Karagöz, novel

SERBEST ZAMAN EĞİTİMİ VE ÖNEMİ

Yavuz Selim AĞAOĞLU*

M. YalçınTAŞMEKTEPLİGİL**

Faruk ALBAY***

Metin BAYRAK****

Yakup PAKTAŞ****

Özet

Bu derlemenin amacı serbest zaman eğitiminin önemini açıklamak, konuya ilişkin düşünce ve uygulamaları ortaya koymaktır. Bu anlamda, serbest zaman eğitimi konusuyla ilgili literatür taranarak konu geniş boyutuyla tartışılmıştır. Bunun neticesinde serbest zaman eğitimi konularının önemine değinilmiş, gerekliliği ve önemi sorgulanmış, nitelikli bir serbest zaman eğitimi için sağlanabilecek katkılar gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak, serbest zaman eğitiminin bireyler için önemi vurgulanmaya çalışılmış, eğitim sürecindeki yeri ve uygulamalardaki eğitimsel değeri ve olgusu tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Serbest zaman eğitimi, eğitim

Yirminci yüzyılda birçok etken serbest zaman eğitimini amaç ve işlevsel yönden değişime zorlamıştır. İnsan hakları, bilim ve teknolojik alandaki gelişmeler ve toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişimler eğitimden beklentilerin artmasına yol açmış ve geleneksel eğitime baskı yaparak serbest zaman eğitimini birey yararına değişmeye zorlamıştır. Serbest zaman eğitimi değişen eğitim anlayışı içinde önemli bir unsuru oluşturmaktadır. Aynı zamanda örgün eğitim dışında da eğitimi doğrudan veya dolaylı olarak desteklemektedir. Eğitim sürecinin işlevliğinde serbest zaman eğitiminin önemli bir yeri vardır (Torkildsen, 1992, 25).

Bu eğitim süreci amaçlanan ile yaşanacak deneyimler arasındaki uyumdan doğar. Ancak bunun için de gerekli şartlar oluşturulmalıdır (Mosston ve Ashworth, 2000,1).

Eğitim sürecinin birçok yöntemi vardır. Bunun için bazı uygun koşulların sağlanması gerekir. Öyleki bireylerdeki farklılıklar tespit edilmeli bunun değerlendirmesi sonucunda süreç oluşturulmalıdır. Bazıları için tanımlama yapılması gerekirken, bazıları tarafından kendiliğinden keşfedilir, bazılarının ise örnekleme yaparak yaşaması gerekir (Kleindienst, 1978, 61).

Bununla birlikte serbest zaman eğitimi nitelik ve nicelik bakımından sınıflandırılırken aklın ve bedenin üstün manevî halleri olarak görülmekte, düşünmek, erdemli olmak, sevgi, heyecan ve bilgelik gibi niteliksel özellikler aylar, haftalar ve saatlerle ifade edilmektedir (Ağaoğlu, 2002, 16-20).

Serbest zaman eğitimi, Türkiye'de henüz yeni gelişmekte olan bir alan olmakla birlikte son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalarda artış gözlenmektedir. Bu derlemede serbest zaman eğitimi alanındaki literatür ve araştırma bulguları taranarak tasnif edilmiş, giderek gelişen ve akademik bir disiplin olarak kabul gören "serbest zaman eğitimi" kavramı çok yönlü tartışılarak alanla ilgili bilgi birikimine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Toplumsal ve kişisel refah bakımından serbest zaman saatlerinin kişisel gelişme ve toplumsal düzeni geliştirme olarak kullanılması serbest zaman eğitiminin amacıdır. Serbest zaman daha müreffeh bir yaşama hazırlanma ve kişiliğin geliştirilmesi için kullanılması yönünden iyi bir fırsattır. İnsanlar serbest zamanlarını en değerli ve en yararlı bir biçimde değerlendirecek etkinlikleri seçmelidirler. Kuşkusuz serbest zamanın özel bir etkinlikle değerlendirilmesi bireyin ilgi, yaş, cinsiyet, öğrenim, kültürel ve toplumsal durumuna bağlıdır. Bireyin bu özelliklerini dikkate alarak serbest zamanın nasıl değerlendirilmesi gerektiği serbest zaman eğitiminin ana hedefidir (Tezcan, 1994, 76).

Temel amaç, bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortama etkin olarak katılmayı ve o ortamın gerekli kıldığı değerleri, kural ve norm sistemlerini diğerleri ile paylaşmayı, bunları doğru yorumlamayı öğrenmektir. Bireyin mümkün olan seçeneklerin farkına varmasına ve doğru seçimler yapmasına destek verirken birey kendi hayatına hedef belirleme ve yön verme gücünü geliştirir ve bu yoldan demokratik topluma katkıda bulunup topluma uyumlu tercihler yapabilir. Serbest zaman eğitiminin esas amacı çok yönlü, esnek, uyumlu bir insan yetiştirmektir. Aynı zamanda sağduyu ve mantığa yönelik bilişsel yetilerin gelişimi de sağlanır. Bu nedenle serbest zaman eğitimi bireyin uyumunun artmasına, kendisi ve toplum için gurur verici, yararlı bir yaşam sürmesine yardım eden bir süreçtir. Bireylere ulaştırılacak serbest zaman eğitiminin kapsamını saptamada, eğitimin niteliğini geliştirmede, serbest zaman alanından yetişmiş yeterli personelin yetişmesinde, araç-gereç miktarının belirlenmesinde, yatırım yapılmasında başlangıç noktası toplumsal hareketlerdir (Türkoğlu, 1998, 92). Bu hareketler serbest zaman eğitiminin teorik ve uygulama alanında belirleyicidir. İnsan için çok kıymetli olan serbest zamanı verimli geçirmek, kişisel ve toplumsal yarar bakımından önemlidir. Bunun yanında serbest zamanı ekonomik ve sosyal bakımdan hayata entegre edebilmek bu anlayışın yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bilginin eğitsel değerinin ve etkisinin vurgulanması, bilginin tutuma dönüşmesiyle mümkündür. Bu şekilde özümsenmesinde belirleyici etken bilginin bireyin yaşamındaki yeri, gerçek yaşamının bütünleyici parçası niteliğinde olup olmadığıdır. Başka deyişle eğitime mecbur olmak değil, eğitimi yaşamak gerekir. Eğitim yaşamla bütünleşmeli bireyler için canlı bir anlamı olmalıdır (Tezcan, 1994, 76).

Bu anlam içinde davranış kazandırmayı amaçladığımız insanın fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve diğer bütün özelliklerinin ne olduğunu bilmeden onu eğitmeye kalkışmak, zaman ve imkanların olumsuz kullanılmasına neden olacaktır (Büyükkaragöz, 1998, 99).

Serbest zaman eğitiminin zayıf olduğu; serbest zamanla ilgili sağlam, yapıcı, yaratıcı kurum ve geleneklerin oluşmadığı; bu kültürün yetkinleşmediği yerlerde serbest zaman denetimleri sıradan ve belirli kalıplar içinde kalmaktadır. Serbest zamanı insanın bir yücelme yolu olarak görmek gerekir. Orada insan kendisini gerçekleştirerek yürür, öğrenilmesi gereken de budur (Erdemli, 2002, 50). Serbest zamanın nasıl değerlendirileceği özel bir öğrenim gerektirmez, bu kendiliğinden oluşur, özgür bir zamandır, birey istediğini yapar şeklinde görüşlerde mevcuttur. Böyle bir düşünüş serbest zamanın yanlış olarak değerlendirilmesi ve kullanılmasını ifade eder. Serbest zaman eğitimi geleneksel olarak bilgiyi ve beceriyi öğretmek olarak görülebilir. Bu eğitim, serbest zaman programlarının verimli kullanımını sağlar ve yaygın eğitim içinde de yer alır. Yapıcı ve akıllı olarak serbest zamandan yararlanılması serbest zaman eğitiminin hedefidir (Tezcan, 1994,76).

Serbest zaman eğitimi kişinin bireysel tatminini sağlayan ve bireyi zenginleştiren, serbest zaman fırsatları sunan, toplum üzerinde serbest zamanın etkisini anlamayı gerektiren ve serbest zaman davranışlarını göz önünde bulundurmayı amaçlayan eğitim olarak tanımlanmıştır (Graefe ve Parker, 1987, 57).

Serbest zaman eğitimi daha çok birey ya da grupları bazı özel alanlarda beceri sahibi kılmayı, toplumun gelişimine katkı sağlamayı ve onun yaşam kalitesini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Neulinger (1981)'e göre serbest zaman eğitimi, serbest zamanla ilgili olmalı, bireyle, bireyin yakın çevresi ve geniş olarak toplumla ilişkilendirilmelidir. Peterson'a ve Gunn'a (1984) göre ise serbest zaman eğitimi serbest zamanla ilişkili becerileri kazanmak ve geliştirmek davranışları geliştirmek ve bilgiyi arttırmak üzerine yoğunlaşmalıdır (Graefe ve Parker, 1987, 58). Bunun için bireyler nelerden hoşlandıkları ya da hayatlarını nelerin zenginleştirdiği ve yaşam zenginliğine neler kattığı konusunda bilgilendirilmeli ve bu duruma göre yaşam içindeki yeri belirlenmelidir (Means, 1973 ,17).

Özgür katılımı ifade eden ve yaratıcı sonuçları olan serbest zaman insanları doğru deneyimlerle besleyerek ahlaki bakımdan sağlam karakterli ve erdemli kişiler olarak yetiştirir. Bu görüşü destekleyen Tolstay'a göre de eğitimin temel ilkesi özgürlük olmalıdır. Eski Yunanlılarda (M.Ö. VIII. ve VI. yy.) insanın her yönlü gelişimi, yani beden ve ruhun armonik bir bütün halinde gelişmesi amaç edinilmiştir Ayrıca Japon eğitim felsefesine göre halkın yaşam boyunca eğitilmesi amaçlanmıştır. Çünkü eğitim yaşamın her anında yaşayan bir olgudur ve bunu kimin, hangi kurumun verdiği önemli değildir; önemli olan toplumun eğitilmesidir. Aksi takdirde serbest zamanın etkin olmayan bir şekilde kullanılması sağlığın bozulmasına, aile yaşamının aksamasına, mesleksel etkinliğin azalmasına ve yurttaşlık bilincinin bozulmasına yol açmaktadır (Tezcan, 1994, 76).

Serbest zaman eğitiminin genel amaçları başlıca şu noktalarda toplanmaktadır:

1-Bireylere temel bilgi edindirmek,

2-Kişiliğin geliştirilmesi,

3-Mesleki ve toplumsal yaşam durumlarına hazırlama.

Bu amaçların gerçekleştirilmesi için serbest zaman eğitimine gereksinim olduğu ortadadır. Birçok eğitimciye göre serbest zaman eğitimi, çeşitli kurlar ya da müfredat programı dışındaki etkinlikler yoluyla serbest zamanın değerli bir biçimde kullanılması yoluyla sağlanabilir. Kimileri de bu eğitimi geniş ölçüde ilgilerin ve becerilerin yaratılması biçimindeki bir rehberlik sorunu olarak düşünmektedirler. Fakat bunun nasıl sağlanacağı hususunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bununla birlikte, serbest zaman eğitimi, bireyin yaşamının zenginleştirilmesi, ilgilerinin ortaya çıkarılması, becerilerinin geliştirilmesi kadar, bir yaşam felsefesini de içine almaktadır. Serbest zaman eğitimi yaşam için eğitimle eşit tutulmalı ve insanları, zamanlarını kullanmaya hazırlayan bir süreç olarak düşünülmelidir. Bu süreçte birey, kişisel bir doyum sağlamalı ve tüm kişisel gelişmelerine katkıda bulunmalıdır. Serbest zaman eğitimi onlara tutum ve değerler, ilgi ve beceriler kazandırma ve geliştirmeye yöneliktir. Serbest zamanın tümsel doyum sağlayıcı ve yaratıcı olarak kullanılması serbest zaman eğitiminin amacını oluşturmaktadır (Tezcan, 1994, 76).

Woodburn (1978) serbest zaman dersleri ile ilgili olarak bir rehber çalışma oluşturmuştur. Bu yazarın stratejisi bireyleri serbest zaman eğitimi üzerinde odaklayarak eğitmektir. Bu öğretilebilir unsurları içerir, serbest zamanı diğer konularla özdeşleştirir, serbest zaman deneyimleri ile öğrenmek ve bu deneyimleri esas alarak serbest zaman konusu üzerinde durmayı gerektirir (Graefe ve Parker, 1987, 58).

Serbest zaman eğitimini uygulamak için Mundy başka kriterler geliştirmiştir. Bunlar; serbest zaman eğitimi uygulama modeli, yaşam deneyimlerinin farkında oluş, serbest zaman tercihleri ve serbest zaman sonuçlarından oluşmaktadır (Graefe, 1987, 59). Bu konuları çalıştıktan sonra diğer seviyeye geçilir. Bunlar ise amaçlar, serbest zaman deneyimleri, karar vermek ve sonuçlardır. Diğer bir deyişle Mundy, adım adım serbest zaman eğitimini önermektedir. Bu da belirli deneyimleri öğrenme, aktivite ve çalışma süreç ve belgelerini içerir. Buna örnek bir süreç modeli göstermek istersek (8 haftalık serbest zaman eğitim süreci);

1. Hafta: Serbest zamanın tanımı ve açıklaması yapılmalıdır. Ayrıca serbest zamanda bireylerin nelerden hoşlandıkları ve neleri değiştirmek istedikleri çeşitli sorular sorularak tespit edilmeye çalışılmalıdır.

2. Hafta: Bireylerin gereksinimleri ve ilgileri değerlendirilmelidir. Bunun yanında katılımcıların yaşam içinde üstlendikleri roller kadar kendi serbest zamanlarını anlamalarına çalışılmalıdır.

3. Hafta: Katılımcılarda olan çatışmalar belirlenmeye çalışılmalı ve bunlar ortadan kaldırılmalıdır.

4. Hafta: Serbest zamandaki tercihleri tartışılmalı ve deneklerin; Ne? Ne zaman? Kiminle? Nasıl? ve Nerede? gibi sorulara yanıtları alınarak bu tercihler belirlenmeye çalışılmalıdır.

5. Hafta: İhtiyaçlar gözden geçirilmeli amaçlar tespit edilmelidir.

6. Hafta: Toplumla olan önemli bağlantılar kurulmalı; tesisler, toplumsal literatür ve ilgi alanları sunulmalıdır.

7. Hafta: Karar verme süreci yaşanır. Serbest zamanla ilgili olarak deneklerle nasıl ve niçin karar verdikleri konuşulmalı ve konular tartışılmalıdır.

8. Hafta: Odaklanma ve yön gösterici eylem planı hazırlanmalıdır. Alınan eğitim gerçek bir serbest zaman davranışına dönüştürülmelidir (Joperd 1994, 36-41).

Bu modeller belirli gruplar üzerinde amaçlansa da (örn. okul, topluluklar vb.) amaçların çoğunluğu, öğrenme deneyimleri genele hitap eder, bireylere ve durumlara göre uygulanabilir yönleri vardır. Yaşa, zihinsel kapasiteye grup vb. kriterlere göre değişiklikler yapılabilir. Serbest zaman eğitiminin en önemli uygulaması serbest zaman hizmet sistemlerinin uygulamalarıdır. Serbest zaman eğitimi ve yaşamın bu yönünün görüntüsü serbest zaman alanı için öncelikli amaçlardır. Burada en büyük sorumluluk bizlerin serbest zaman yaşam biçimlerini etkileme sorumluluğudur. Günümüzde serbest zaman hizmetleri telefonla aranılıp öğrenilecek şekilde gelişmektedir. Aynı zamanda serbest zaman rehberlik hizmetleri ve rehber çalışma da geliştirilebilir. Bunlar, insanların serbest zaman kaynaklarını ve fırsatlarını tanımalarına neden olur. Bütün bunlar yapılırken insanların serbest zaman eğitimini kavram ve süreç olarak doğru anlayıp anlamadıklarını bilmek, fiziksel aktivitelerin yanında davranış ve değerlere dikkat edilip edilmediğini gözlemlemek önemlidir. Aynı zamanda serbest zaman eğitiminin felsefi yönünün yanında okul sisteminin sorumluluğunda olduğunu bilmek gerekir. Ders ve kavram olarak serbest zaman eğitiminin desteklenmesi de gerekmektedir (Graefe ve Parker, 1987 , 60).

Sonuç ve Yorum

Serbest zaman eğitimi kişinin kendini, serbest zamanı, serbest zamanın kendi yaşam biçimi ve sosyal üretimi ile ilişkisini anlamak için geçirilen bir süreçtir. Bu sürecin amacı ve sonuçları insanların yaşam kalitesini artırmak üzerine yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte, serbest zaman eğitimini anlamak için serbest zaman eğitiminin teori ve pratiğini gözden geçirmek gerekmektedir. Son yıllarda serbest zaman eğitiminin kavramsal ve teorik modelleri geliştirilmiştir. Bunlar; kendinin farkında oluş, serbest zamanın farkında oluş, davranışlar, karar verme, sosyal ilişki, serbest zaman aktivite becerileri, siyasal ilişki olarak belirlenmiştir. Bu nedenle serbest zaman eğitimi uzun, ve devam eden bir olgudur. Bu süreç içinde amaç, öğrenme aktiviteleri ve stratejileri olmalıdır.

Kaynakça

Ağaoğlu, Y.S., (2002). Türkiye'deki Üniversitelerin Rekreasyon Programlarının Geliştirilmesi, Doktora Tezi, OMÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Samsun, s. 16-18-20

Büyükkaragöz, S.S., (1998). Muşta, M. C., Yılmaz, H., Pilten, Ö., Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Eğitimin Temelleri, Mikro Yayınları , Konya, s. 99

Erdemli, A.,(2002). Temel Sorunlarıyla Spor Felsefesi, E.Yayınları, İstanbul, s.50

Graefe, A. Ve Parker, S.,(1987). Recreation And Leisure, An Introductory Handbook, Venture Publishing Inc., 1640, Oxford Circle State College, PA 16803, s. 57-60

Yanne, R., John G. L., (1994). An Innovative Mechanism for youth Fitnes, Joperd, April, s. 36-41

Kleındıenst, V, K. ve Weston, A., (1978). The Recreational Sports Prgram: School... Colleges... Communities., Prentice- Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.07632, Usa. s. 61

Means, L.E., (1973). Intramurals. Their Organization And Administration. Second Edition. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, s.17

Mosston, M., ve Ashworth, S., (2000). Çeviri : Eda Tüzemen. Düzenleme; Gıyasettin Demirhan, Beden Eğitimi Öğretimi, Bağırgan Yayınevi, Sporsal Kuram Dizisi, 30. Ankara, s.1

Tezcan, M., (1994). Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi, Atilla Kitabevi, Ankara s. 76

Torkildsen, G. (1992). Leisure And Recreation Management, Third Edition, s. 25,

Türkoğlu, A., (1998). Karşılaştırmalı Eğitim, Adana , Baki Kitabevi, s.92

LEISUREEDUCATIONANDITSIMPORTANCE

Yavuz SelimAĞAOĞLU*

M. YalçınTAŞMEKTEPLİGİL**

Faruk ALBAY***

Metin BAYRAK****

Yakup PAKTAŞ*****

Abstract

The objective of this literature study is to explain the importance of leisure education and to reveal the ideas and applications related with the subject. For that it is explained that the importance of leisure education, necessity of that interrogated and contributions are overviewed for the quality leisure education. Consequently, it was underlined the importance of leisure education and discussed the experiences acquired at the application areas of leisure education and educational value.

Key Words: Leisure education, education

FEN BİLGİSİÖĞRETİMİNDESOSYALÖĞRENME TEORİSİNEDAYALIÖĞRETİMETKİNLİKLERİNİN, ÖĞRENCİLERİNBİLİMSELTUTUMLARINAOLAN ETKİSİNİNİNCELENMESİ

MuratDEMİRBAŞ*

Rahmi YAĞBASAN**

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin bilimsel tutumlarını geliştirmeye yönelik olarak, sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulama sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma, ilköğretim okullarında öğrenim gören ve benzer sosyo-ekonomik çevrede bulunan üç farklı, 7.sınıf deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda sosyal öğrenme teorisine dayalı etkinlikleri ile öğretim uygulamalarına yer verilirken, kontrol gruplarında mevcut uygulamadaki fen bilgisi öğretim programının içerdiği öğretim etkinlikleri ele alınmıştır. Araştırma verileri, hazırlanan ölçeklerin ön test ve son test uygulaması sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubunda uygulamasına yer verilen sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarını geliştirmede büyük etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal öğrenme teorisi, bilimsel tutumlar, duyuşsal özellikler

1. Giriş

Fen bilimleri günlük yaşamın bir parçasıdır ve hangi yaşta olursa olsun, bütün insanlar, içinde yaşadığı dünyada gerçekleşen olayları anlamaya çalışırlar. İlköğretim çağı, çocukların meraklı ve araştırıcı olduğu yaşlardır. Çocukların en çok merak ettiği ve en çok soru sorduğu konuların başında ise fen konuları gelmektedir. İlköğretim öğrencileri yeni bir konuyu öğrendikçe, o konu ile ilgili yeni sorular yöneltirler ve daha fazla öğrenme isteği içinde bulunurlar. Eğitim sisteminin görevi ise, öğrencilerin bu araştırıcı ve meraklı yönlerini sürekli işler halde tutmak olmalıdır (Gürdal, 1992).

Fen bilgisi öğretimi öğrencilerin sadece bilişsel gelişimine değil, aynı zamanda duyuşsal öğrenmelerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Fen dersleri yolu ile çocukların bireysel gelişimine yapılacak olumlu katkılar, onlarda var olan merak ve öğrenme isteğinin devamını gerçekleştirecektir. Öğrencilerin fen bilgisi etkinlikleri ile sistemli olarak karşılaştığı ilk kademe, ilköğretim kademesidir. Bu aşamada öğrencilere fen alanını sevdirmek, bilimsel yöntemin temel ilkelerinin farkına varmalarını sağlamak, öğrenme merak ve zevkinin devamını gerçekleştirmek, kişilerde bulunması beklenen bilimsel

süreç becerilerini kazandırmak ve ilerde fenle ilgili uygun bir alanla tercih yapmalarına olanak sağlamak hedeflenmelidir (Bıkmaz, 2001).

Öğretim-öğrenim sürecinin hazırlanmasında yapılması gereken ilk çalışma öğretim şartlarının incelenerek, öğretme sonucunda beklenen ürünlerin neler olacağının belirlenmesi olmalıdır. Öğretim sürecinin başlatılabilmesi için öğretim hedefleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlara öğrencilerin gerekli düzeyde ulaşması gerekmektedir. Buradaki ön koşullar, yeni bir öğrenme durumu için gerekli olan, giriş davranışlarını oluşturacaktır (Fidan, 1997).

Öğrencilere kazandırılacak olumlu duyuşsal özellikler öğrenmeyi kolaylaştıracak, öğrenci ve öğretmen başarısını yükseltecek ve programın etkiliğini arttıracaktır. Fen bilgisi öğretim programında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan içerikli, davranışların yer aldığı görülmektedir. Ancak duyuşsal alan davranışları üzerinde yapılan araştırmaların kısıtlı kalması ve bu alandaki davranışların ölçülüp, değerlendirmesinin göz ardı edilmesi, duyuşsal alanla ilgili çalışmaların eksik kalmasına yol açmaktadır. Turgut (1997), duyuşsal alanla ilgili davranışların öğretim programlarına son 15-20 yıl içerisinde ve düzensiz olarak girdiğini, bu yüzden sınıftaki başarının ve programların etkinliğinin değerlendirilmesi için yapılan çalışmaların yetersiz kaldığını açıklamaktadır.

Bu amaçla fen bilgisi öğretim programında yer alan duyuşsal amaçlar dikkate alınarak, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden olan bilimsel tutumlarının değiştirilmesine yönelik olarak hazırlanıp, uygulaması yapılacak fen bilgisi derslerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretilen konuların, unutulmasını engelleyecek, bilgileri öğrencilerin yaşamı ile ilişkilendirebilecek çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulamalarına ihtiyaç vardır. Sosyal Öğrenme Teorisine dayalı öğretim etkinlikleri hem bilişsel, hem de duyuşsal öğrenme ürünleri üzerine yapılandırıldığı için, iki alanın gelişimine de önemli katkılar getirmektedir.

2. Sosyal Öğrenme Teorisi ve Bilimsel Tutumlara Etkisi

Tutum, öğrenme ile kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden bir olgu olarak ifade edilmektedir. Bir objeye ya da bir olaya karşı gösterilen tutum olumlu ise, onunla ilgili kararların olumlu olma olasılığı yüksek olacaktır. Eğer tutumumuz olumsuz ise, onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1997). Fen bilgisi derslerinde sadece öğrencilerin bilimsel bilgileri ezberlemesi değil, bunun yanında hayatları boyunca karşılaşacakları, fenle ilgili problemleri çözebilmeleri için gereken tutumları ve zihinsel süreç becerilerini mümkün olduğunca kazandırmak da amaçlanmaktadır. Öğrenciler bilim adamları gibi olaylara yaklaşarak, bilimsel öğrenmenin temelini oluşturacaktır (Regis, Albertazzi ve Roletto, 1996). Bu yüzden öğretimin her aşamasında yapılacak çalışmalarda önemli bir yer oluşturan tutumların önemi ortaya çıkmaktadır.

Fen bilimlerinde tutumla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, fen bilimleri alanına yönelik tutumların (Attitude Towards Science) ve bilimsel tutumların (Scientific Attitudes) araştırıldığı görülmektedir (Byrne ve Johnstone, 1988; Koballa, 1988). Başaran (1978), bilimsel tutumları, bireyin karşılaştığı sorunları, olayları ve durumları kendi hislerinden mümkün olduğu ölçüde ayırıp, elinde bulunan mantıksal verilere dayanarak yorumlayabilmesi olarak tanımlamaktadır. Stephens (1999), ilköğretim ve lise düzeyinde, fen bilimleri için belirgin olan yedi farklı tutumun etkileri üzerinde durmuştur. Belirtilen tutumlar şunlardır:

• Fen bilimlerinin sosyal içeriği; fen bilimlerinin toplum üzerindeki olumlu ya da olumsuz tutumu üzerine etkilerini,

• Bilim adamlarının yaşantısı ile ilgili durumlar; kişinin, bilim adamlarının yaşam tarzına ilişkin görüşlerini,

• Bilimsel araştırmaya yönelik tutum; fen bilimlerindeki araştırmalara yönelik, kişinin kendini değerlendirmesini,

• Bilimsel tutumları kabullenme; deneysel ve kuramsal bilgilerin ölçümü üzerine kişide olan istekliliğini,

• Fen bilimleri derslerinin verdiği zevk; fen bilimleri derslerinden alınan zevkin, diğer derslere göre değerlendirmesini,

• Boş zamanlarda, fen bilimlerine olan ilgi; okul dışında fen bilimleri ile ilgili etkinlikleri yapma isteğini,

• Fen bilimleri ile ilgili bir mesleği seçme; bir kişinin gelecekte, fen bilimleri ile uğraşma isteğinin belirlenmesini içermektedir.

Bilimsel tutumlara sahip bireyler, araştırıcı, eleştirici özelliklere sahip olup, peşin yargılardan ve dogmatik inanç sisteminin etkisinde kalmamaktadır. Çevredeki sorunları tanıma ve çözme isteğinde olup, bunun için çözüm yolları arama çalışmaları içinde olacaktır. Seçeceği çözümü inanarak uygular, ancak çözümü eleştirecek olanların görüşlerine de değer verecektir. Bilimsel tutumlar, bireyin başarılı olmasını sağlayacağı gibi, onun düşüncesini de etkileyerek, gelişimini sürekli kılacaktır (Başaran, 1978).

İlköğretim döneminde bilimsel tutumların geliştirilmesinde, bilimsel ve duyuşsal boyutlarının dikkate alınması ve öğretimin buna göre planlanması verilen eğitimin etkiliğini artıracaktır. Bilimsel tutumları geliştirmek için yapılacak bilim adamlarının yaşam biçimlerinin tanıtılması, müze ziyaretleri, doğal hayatı inceleme etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel eğitime gerekli önemi vermesini sağlayacaktır (Ata, 1999).

Duyuşsal alan özelliklerinin büyük kısmını, tutumların oluşturduğu belirtilmektedir. Bellekte öğrenilen tutumlar, sonradan birçok yönden değişebilmekte ve gelişebilmektedir (Ülgen, 1997). Tutumların oluşmasında onların nasıl öğrenildiği önemli olmaktadır. İnceoğlu (1993), tutumların aşağıda sıralandığı gibi öğrenildiğini belirtmiştir. Bunlar;

• İlişkilendirme ile,

• Tutum konusu ile ilgili doğrudan deneyim ile,

• Başkalarından öğrenme ile,

kazanılmaktadır. Bireyler belli bir tutum konusunu olumlu-olumsuz, ödüllendirici-cezalandırıcı biçiminde ilişkilendirebilmektedir. Aynı zamanda bir tutum konusu ile karşılaşınca ya bunu kendisi deneyim yaşayarak kazanacak veya dışarıdan gözlemleme yoluyla kazanacaktır. Öğrenme teorileri, öğrenilen duyuşsal özelliklerin oluşumu ve onların içerdiği anlamlar üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Duyuşsal özelliklerin çoğu doğuştan getirilmesine karşın, bir çok özellik çocukluk dönemlerindeki etkileşimlerde birbirine aktarılmaktadır. Bir çok eğitim psikologuna göre duyuşsal özellikler, özellikle tutumlar klasik şartlanma, operant şartlanma, model alma ve gözlemleme yolu ile kazanılabilmektedir (Bandura, 1986). Tutumlar model alma yolu ile öğrenmeden oldukça fazla etkilenmektedir. İlgili grup üzerinde yoğunlaşıldığı zaman, model alınacak davranış benimsenmekte ve beğenme yönünde tutumlar meydana gelmektedir. Kişinin model alacağı grup, ailesinden ya da ünlü bir şahsiyet olabilmektedir. İlköğretim döneminde öğretmenler, öğrencilerin model alacağı birer şahsiyet olma özelliği taşırlar. Öğrenciler kazandıkları tutumları daha ileriye taşımak için, öğretmenlerinden destek isteyeceklerdir

(Irwin, 1997). Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin değiştirilmesine yönelik olarak koşullanma yöntemi ile öğrenme, sözel bilgi kazanarak öğrenme ve modelleme yöntemi ile öğrenme yaklaşımları önerilmektedir (Bandura, 1986; Ülgen, 1997; Kılıç, 2002). Burada, araştırmada kullanılmış olan ve modelleme yöntemine dayalı olarak geliştirilmiş olan sosyal öğrenme teorisi üzerinde durulmuştur.

Sosyal öğrenme teorisinde, bilişsel öğrenme kuramı ağırlıklı olup, kuramın ismi Sosyal Öğrenme Teorisi (Social Learning Theory), Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da belirtilmektedir (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme teorisine göre insanlar, ne iç güdüleri ile ne de çevresel uyarıcılar tarafından yönlendirilmektedir. Kişinin psikolojik alanında oluşan değişimler, kişisel ve çevresel belirleyicilerin sürekli bir etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Çevrenin insan davranışlarını değiştirdiği kabul edilmektedir. Ancak sosyal çevreyi insanlar oluşturduğu için; kişiler hem sosyal çevreyi oluşturan, hem de ondan etkilenen öğreniciler olarak kabul edilmektedir (Bandura, 2001).

Sosyal öğrenme teorisi veya sosyal bilişsel teorinin başlıca altı temel prensibinden söz edilmektedir. Bu temel prensipler Bandura (1977, 1986)' ya göre aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

1. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism): Sosyal öğrenme teorisinin birinci temel prensibi; içinde bulunulan davranış, kişisel faktörler ve çevre etkilerinin birilikte ele alınması gerektiğini, bunların birlikte kendi sistemini oluşturacağı belirtilmektedir.

2. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability): Bandura (1986)' ya göre kişiler, olayları sembolleştirme ile algılamakta ve bilişsel olarak betimlemektedir. İnsanlar düşünce gücüne sahip olduğu için, çevre ile etkileşime girdiklerinde bir çok nesneyi görmekte ve onlarla ilgili özellikleri öğrenmektedirler. Ancak, bu özelliklerden hepsi hatırlanmamakta, bir kısmı hatırlanarak, betimlenebilmektedir. İnsanlar, etkileşime girdikleri özellikleri bilişsel olarak sembolleştirip, betimlemektedir. Beklenen davranışlar uygulamaya konulmadan önce, zihinde sembolik olarak test edilmektedir.

3. Öngörülük Kapasitesi (Forethought Capability): Geleceğin belirlenmesinde düşünme veya sembolik kapasite kullanılabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisi, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirmektedir.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability): Bireyler, özellikle de çocuklar başkalarının davranışlarını veya davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme içinde bulunmaktadırlar.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self-Regulatory Capability): Sosyal öğrenme teorisinin temel prensiplerinden birisi, kişinin kendi davranışını kontrol etme kapasitesine sahip olmasıdır.

6. Öz Yargılama Kapasitesi (Self-Reflective Capability): Geçmiş, kişinin düşündüklerini veya yaptıklarını görme açısından büyük bir öneme sahiptir. Kişi davranışlarının sonuçlarına bakarak, bireysel denetleme yapacak ve düşüncelerinin yeterliğini test edecektir.

Sosyal öğrenme teorisine göre model alma yolu ile öğrenme, bilgi aktarma işlevi yolu ile gerçekleşmektedir. Gözlemci, yapacağı gözlemi sırasında, uygun davranışlara yol gösterici olan, model aldığı davranışların sembolik temsillerini kazanmaktadır. Buna göre model almaya dayalı öğrenme, birbirine bağlı dört aşamalı bir sürece dayanmaktadır. Bu süreçler şöyle sıralanmaktadır:

1. Dikkat süreci (Attention): Gözlemcinin, modelin hangi yönüne dikkat edeceği önem taşımaktadır. Modele fiziksel veya mekansal olarak yakın olmanın, gözlemcinin öğrenmesine büyük etkisi olacaktır (Bandura, 1977).

2. Hatırda tutma süreci (Retention): Davranış model alındıktan sonra, o davranışın olmadığı durumlarda da model alınan çalışma veya davranışın, uygun ortamlarda hatırlanması gerekmektedir. Kazanılan bilgiler zihinsel yapılar olarak veya imgesel öğeler olarak kişinin zihninde oluşturulabilmelidir (Bandura, 1977).

3. Uygulama veya davranışı meydana getirme süreci (Motor Reproduction): Model alma ile öğrenmenin bu aşamasını, imgelenen, hatırlanan aktivitelerin davranışa geçirilmesi oluşturmaktadır. Dönütün sağlanmış olması, bu aşamanın gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Bir davranış kalıbının ortaya konulması için, bireylerin o davranışla ilgili ön bilgilerinin olması gerekmektedir (Bandura, 1986).

4. Güdülenme süreci (Motivation): Sosyal öğrenme teorisinde öğrenme ile performans birbirinden ayrılmakta ve öğrenme performanstan önce oluşmaktadır. Çünkü, bireyler öğrendikleri her şeyi kabul etmeyebilecektir. Model alınan davranışın sonucu kişi için değerli ise, istenilen davranış daha kolay ortaya konabilecektir.

Modelleme, model ve model alan kişiyi içermektedir. Model alan kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri, modelin gözlenmesinden sonra değişime uğrayacaktır. Model olarak, yaşayan bir kimse, televizyon programlarındaki bir kişi, bir bilim adamı, bir kahraman, bir çizgi film karakteri olabilmektedir. Model türleri buna göre üç gruba ayrıldığı görülmektedir (Ormrod, 1999);

–Canlı Modeller (Live Models); bu tür modeller, model alan kişinin önünde fiziksel olarak var olma durumundadır. Bir işin nasıl yapılacağını göstererek, bunu gözlemleyen kişinin bu davranışı öğrenmesi amaçlanır.

–Sembolik Modeller (Symbolic Models); sembolik modeller, televizyondaki, sinemadaki, gerçek şahıs veya karakterlerin betimlenmesi ile oluşturulmaktadır. Model alma genellikle sözel yollarla gerçekleşmektedir. Modelin davranışlarının sözel yollarla iletilmesinin nedeni kişinin, zaman, mekan olarak gösterilmesinin güç olmasından kaynaklanmaktadır. Sözel anlatımlarda, bireyin dikkati kolaylıkla istenilen noktaya çekilebilmektedir. Sembolik modellerin duyuşsal davranışlar ve tutum kazandırılmasında, hem çocuklar, hem de yetişkinler için etkili olduğu belirtilmektedir.

–Yazılı Modeller (Text Models); bu tür modeller, belirli becerileri göstermek için sözel eğitim üzerine yapılandırılmıştır. Bir dansın nasıl yapılması gerektiğine ilişkin aşamaların, yazılı hale getirilerek, buna uygun davranışların sergilenmesi örnek olarak verilebilir.

Kişiler her gördüğü davranışı öğrenmemekte ve model almamaktadır. Gözlemleyen için, davranışların dolaylı etkisi, sadece sonuçlardan değil, onların karakteristik yapısından da kaynaklanmaktadır. Model ile gözlemleyenin karakter benzerlikleri veya özellikleri, davranışın model alınma oranını arttıracaktır.

3. Araştırmanın Amacı

Öğretilen konuların, ezberlenerek unutulmasını engelleyecek, bilgileri öğrencilerin yaşamı ile ilişkilendirebilecek çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulamalarına ihtiyaç vardır. Sosyal Öğrenme Teorisine dayalı öğretim etkinlikleri hem bilişsel, hem de duyuşsal öğrenme ürünleri üzerine yapılandırıldığı için, iki alanın gelişimine de önemli katkılar getirebilecektir.

“İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde, sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin kullanımının, öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlköğretim 7. sınıf Fen Bilgisi dersinde, sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin kullanımı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

2. İlköğretim 7. sınıf Fen Bilgisi dersinde, sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin kullanımı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

4. Yöntem

4.1. Araştırma Modeli ve Deneysel Desen

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Split-plot desen veya karışık desen olarak da tanımlanabilen ön test-son test kontrol gruplu desen, birisi tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir. Bu desende bir denek, deney veya kontrol gruplarının sadece birisinde yer almaktadır. Verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını anlamak için, tek faktör üzerinden, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, 2001).

Kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdaki Tablo 1' deki gibi ifade edilmektedir.

Tablo 1. Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü

G1: Deney Grubu, G2: Kontrol Grubu I, G3: Kontrol Grubu II

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık,

X: Bağımsız Değişken Düzeyi (Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinlikleri)

O1.1, O2.1 , O3.1 : Ön Test Uygulaması, O1.2, O2.2 , O3.2 : Son Test uygulaması

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, ilköğretim okullarındaki 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kırşehir İli merkez ilköğretim okullarındaki 7. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini, bu ilköğretim okullarının üç tanesinden seçilen ve 7. sınıfta öğrenim gören 58 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için, Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ile görüşülmüş ve sosyo-ekonomik çevresi birbirine yakın olan, üç farklı ilköğretim okulu alınmıştır. Belirlenen üç okuldaki, 7. sınıf öğrencilerinin tamamına bilimsel tutum ölçeği uygulanmış ve elde edilen puanlar arasında farklılık bulunmayan şubelerden, her bir okul için birer tane seçilmiştir. Üç farklı okuldan birer tane grup alınması ile, araştırma süresince deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, birbirini bilimsel tutum düzeyleri bakımından etkilemesi engellenmeye çalışılmıştır. Ayrıca üç farklı okuldan alınan, birer grubun bilimsel tutum düzeyleri bakımından eşit olması ile, grupların birbiri üzerinde başlangıçta üstün olma durumu ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırma örneklemi kapsamında, 1. ilköğretim okulundan 7/A şubesi öğrencileri deney grubu olarak alınmış, 2. ilköğretim okulundan 7/B şubesi kontrol grubu I ve 3. ilköğretim okulundan 7/D şubesi kontrol grubu II olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu I şubelerinin öğretim etkinlikleri, araştırmacı tarafından yürütülmüş, kontrol grubu II şubesinin öğretim etkinlikleri ise, dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. İki farklı kontrol grubunun alınması ile, araştırmacının kişisel özelliklerinin bağımlı değişkenlere (bilimsel tutum) olan etkisi, ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Deney grubunda sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerine yer verilirken, kontrol gruplarındaki dersler, uygulamadaki fen bilgisi öğretim programının içerdiği öğretim etkinlikleri ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulaması yapılan öğretim etkinlikleri, 7. sınıf fen bilgisi öğretim programındaki "Maddenin İç Yapısına Yolculuk" ünitesindeki "Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge" konusu ile, "Kuvvet ve Hareketin Buluşması, Enerji" konusu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yaklaşık 10 haftalık bir zaman dilimini içerecek biçimde yürütülmüştür.

4.3. Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırmada uygulaması yapılan sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinlikleri kapsamında başlıca aşağıdaki etkinliklere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın uygulamasına, öğrencilere fen bilimleri, bilimsel yöntem ve bilim adamlarının yaptığı çalışmalar hakkında bilgiler verilerek başlanmış ve bilimsel yöntemin açıklamalarına yer verilmiştir. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan CD türü materyallere yer verilmiştir. Ayrıca öğrencileri motive etmek amacı ile, yapılacak çalışmalardan sonra, her birinin birer bilim adamı olarak kendini görebileceği yönünde düşünceler aktarılmıştır.

2. Dersler, fen bilgisi öğretim programında yer alan sıraya göre gerçekleştirilmiştir. Dersler işlenirken anlatılan konuların ve açıklanan olayların birden bulunmadığı, bir çok bilim adamının zaman içinde özverili çalışmaları sayesinde gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Konu ile ilgili olan bilim adamlarını yaşamları, yaptığı çalışmalar, buluşları, başarısızlıkları, izlediği bilimsel yöntemler detayı ile incelenmiş ve sınıfta tartışılmıştır.

3. Bilim adamlarının yaşam biçimleri incelenirken, sadece soyut anlatım yapılmamış, görsellik ve işitsellik ön planda tutulmuştur. Bilim adamlarının resimleri, yaptığı buluşlara ait şekiller, laboratuvarlarının, evlerinin resimleri sınıf ortamına getirilmiş ve öğrencilerin görmesi sağlanmıştır.

Ayrıca TRT 2 televizyonunda yer alan “Bilim ve Yaşam” ve “Bilim ve Teknolojide Büyük Anlar” programlarında gösterilen ve konu ile ilgili olan bilim adamlarının yaptığı çalışmalar VCD’ de öğrencilere izletilerek, onların meşhur kişiler olarak gördüğü bilim adamlarını laboratuvarda bizzat çalışma yaparken görmeleri sağlanmıştır.

4. Fen bilgisi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ve dersin işlenişini zenginleştirmek için konulan öğrenci etkinliklerine, araştırmacı tarafından bazı ilaveler yapılarak tekrar gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda kavramsal karikatürler, hipotezler ve problem durumları ile ilgili düzenlemeler getirilmiştir.

5. Dersin işlenişindeki etkinlikleri öğrenciler, bizzat laboratuarda gruplar oluşturarak gerçekleştirmiştir. Etkinliklerle ilgili problem cümlesini ve hipotezleri, öğrenciler grup içinde konuşarak oluşturmuşlardır (Fen bilgisi öğretim programında yer alan öğrenci etkinlikleri, araştırmacının devam ettirdiği kontrol grubu I öğrencilerinde de yapılmıştır.).

6. Öğretim etkinlikleri içerisinde, öğrencilerin zihnindeki bilim adamı imgesine katkı sağlamak amacı ile onların bilim adamları ile konuşmaları, tanışmaları ve onlara soru yöneltmelerinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla üniversitelerin bazı fakültelerine ziyaretler düzenlenmiş ve öğrencilerin oradaki bilim adamları ile etkileşim halinde bulunmaları sağlanmıştır Bu tür etkinliklerin yurt dışındaki araştırmalarda da yapıldığı görülmektedir (Smith ve Erb, 1986; Maoz ve Rishpon ,1990; Mason, Kahle ve Gardner, 1991 vb.).

7. Üniversitede görevli olan, öğretim elemanlarından bazıları derse misafir olarak davet edilmiş ve bir bilim adamı olarak; bilimsel yöntem, bilim adamlarının çalışmalarda izlediği yollarla ilgili düşüncelerini sınıfta öğrencilerle paylaşmışlardır.

8. Deney grubundaki öğrenciler, belirli fakültelerdeki derslerde yapılan çalışmaların sergilendiği etkinliklere götürülmüş ve çalışmalarını sunan öğrencilerle karşılıklı etkileşim halinde olmaları sağlanmıştır. Finson ve Enochs (1987), bu tür etkinliklerin fen bilimlerine yönelik duyuşsal özellikleri değiştirmeye yönelik etkileri üzerinde durmuştur.

9. Öğretim etkinliklerinin devamında, öğrencilerin bilimsel bir çalışmaya katılma isteğini görmek, bilimsel bir çalışmanın aşamalarını uygulamasını sağlamak için, her öğrenciye konu ile ilgili birer bilimsel proje verilmiştir. Projesini hazırlayan öğrenciler sınıfta yaptığı çalışmayı anlatmış ve konu karşılıklı olarak öğrencilerle birlikte tartışılmıştır. Böylelikle öğrenciler gördüğü, öğrendiği davranışlar ve tutumları sınıf ortamında sergileme imkanı bulmuşlardır.

4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, örneklem grubuna giren öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilen Bilimsel Tutum Ölçeği (Scientific Attitude Inventory, SAI II) kullanılmıştır. Ölçeğin hem fen bilimleri, bilim adamları ve bilimsel yöntemlerle ilgili durum ifadelerini içermesi, hem de fen bilimleri ile ilgili çalışmalara katılma, çalışmaları sevme veya sevmeme gibi tutum ifadelerini içermesi bakımından, araştırmada kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Bilimsel tutum ölçeğinin orijinali İngilizce olduğu için önce Türkçe’ye çevrilmiş ve İngilizce aslı ile karşılaştırması yapılmıştır. Bu süreç içinde uzman görüşlerini almak amacı ile uzmanlar için değerlendirme formu geliştirilmiştir. Türkçe’ye uyarlama çalışmasında elde edilen ölçek, değerlendirme formu ile birlikte; 3 fen bilgisi öğretimi alan uzmanına, 3 İngilizce dil okutmanına, 2 ölçme ve değerlendirme uzmanına, 2 program geliştirme uzmanına ve 2 ilköğretim fen bilgisi öğretmenine gönderilmiş ve ölçekte yer alan maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Maddelerin uzmanlarca

değerlendirilmesinde; “Hiç uygun değil”, “Az uygun”, “Orta derecede uygun”, “Uygun” ve “Çok uygun” seçeneklerinden, işaretlenen durum göz önüne alınmış ve uygun olmayan seçeneklerinin işaretlendiği maddeler için gerekli düzeltmelere gidilmiştir.

Bilimsel tutum ölçeğinin güvenirliğinin araştırılması için, ilköğretim öğrencilerinden 300 kişi seçilmiş ve bunlara ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, ölçek toplam puanı için alt % 27’ lik ve üst % 27’ lik gruplar oluşturularak, her bir madde ve alt ölçekler için farkların anlamlılığı t-Testi ile çözümlenmiştir. Ayrıca madde-toplam korelasyonları kullanılarak, ölçek maddelerinin güvenirliklerine, Cronbach Alfa ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu kullanarak testin güvenirliğine bakılmıştır. Bilimsel tutum ölçeğinin güvenirliği ile ilgili olarak Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.76 (= 0.76) olarak bulunmuştur. Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise 0.84 olarak bulunmuştur. Moore ve Foy (1997) çalışmasında, bilimsel tutum ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını 0.78 (= 0.78), Spearman Brown güvenirlik katsayısını ise 0.80 olarak belirtmiştir. Ayrıca Türkmen (2002) çalışmasında, araştırmada kullanılan bilimsel tutum ölçeğini kullanmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını 0.79 olarak bulmuştur. Açıklanan değerler, ölçeğin güvenirliği için yüksek değerler olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Araştırmada kullanılan bilimsel tutum ölçeğinin yapı geçerliğini araştırmak amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin tek faktör üzerinde toplandığı ve 40 maddeden oluşan ölçek maddelerinin, faktör yük değerlerinin 0.527 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçeğin bilimsel tutumları ölçmeye yönelik olarak, tek faktörde toplandığını açıklamıştır.

Türkçe’ye uyarlanması yapılan bilimsel tutum ölçeğinde toplam 40 madde yer almaktadır. Ölçekteki 40 madde, fen bilimlerinin doğası, bilim adamlarının çalışma biçimi ve fen bilimleri hakkında öğrencilerin neler hissettiğini açıklamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Maddeler beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 20 tanesi olumlu, 20 tanesi olumsuz olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçek 6 alt ölçeğe ayrılmıştır. Alt ölçeklerden 5 tanesi fen bilimlerinin doğası, bilim adamlarının çalışma biçimi ile ilgili olurken; 1 tane alt ölçek öğrencilerin fen bilimleri hakkında neler hissettikleri ile ilgili maddeleri içermiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde bir puanlama biçimi göz önüne alınmıştır. Bilimsel tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek ve en düşük puan 200-40 arasında değişmektedir.

5. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisine yönelik olarak, sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, etkililiğini belirlemek için yapılan deneysel çalışmalardan elde edilen veriler belirtilmiştir. Bulunan veriler, gruplar arası ve gruplar içi olarak değerlendirilmiş ve yorumlarına yer verilmiştir.

5.1 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutum Ön Test Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin ele alındığı deney grubu ve uygulamadaki fen bilgisi öğretim programı öğretim etkinliklerine göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin bilimsel tutum ön test puanları 7. sınıf grupları için elde edilmiştir. 7.sınıf deney ve kontrol gruplarına göre, bilimsel tutum puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’ de verilmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan 7. Sınıf Öğrencilerinin, Gruplarına Göre Bilimsel Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum yönünden homojen bir yapı sergiledikleri görülmekte ve ortalama 130.79 gibi bir bilimsel tutum puanına sahip olmaktadırlar.

7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik, ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan 7. Sınıf Öğrencilerinin

Bilimsel Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA) Sonuçları

Tablo 3'teki sonuçlar incelendiğinde, gruplararası ve gruplariçi yapılan tek yönlü varyans analizinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(2\text{-}55)} = 0.626$, $p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunda bulunan 7. sınıf öğrencilerinin, başlangıçta bilimsel tutum düzeyleri bakımından eşit olduğu söylenebilir.

5.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin, Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin ele alındığı deney grubu ve uygulamadaki fen bilgisi öğretim programı öğretim etkinliklerine göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin bilimsel tutum son test puanları 7. sınıf grupları için elde edilmiştir. 7. sınıf deney ve kontrol gruplarına göre bilimsel tutum son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan 7. Sınıf Öğrencilerinin,

Gruplarına Göre Bilimsel Tutum Son Test Puanlarına İlişkin

Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal öğrenme teorine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı 7. sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum puan ortalamalarının (x =157.64), uygulamadaki fen bilgisi öğretim programına göre öğretimin gerçekleştirildiği kontrol gruplarının bilimsel tutum puanlarından daha yüksek değerde olduğu görülmektedir (x=134,00 ve x= 130,00).

7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik, ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Burada bağımlı değişken bilimsel tutum iken, bu değişkenle ilişkili olup olmadığı incelenen değişken ise deney ve kontrol gruplarıdır. Grupların; deney, kontrol grubu I ve kontrol grubu II olmak üzere üç düzeyi bulunmaktadır. Bu yüzden, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında çıkacak farkın, hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla, çoklu karşılaştırmalar için Scheffe Testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan 7. Sınıf Öğrencilerinin

Bilimsel Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA) Sonuçları

(1: Deney Grubu), (2: Kontrol Grubu I),(3: Kontrol Grubu II)

Tablo 5'teki sonuçlar incelendiğinde, 7. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. 7. sınıf deney grubu öğrencilerinin son testte sahip olduğu bilimsel tutum puanları (x=157.64); kontrol grubu I (x=134.00) ve kontrol grubu II öğrencilerinin sahip olduğu bilimsel tutum puanlarından (x =130.00) daha yüksek bulunmuştur. Bilimsel tutum son test puanlarının, deney grubu-kontrol grubu I ve deney grubu- kontrol grubu II arasında, deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-55)}$ = 23.19, p<.05). Buradan deney grubunda uygulanan sosyal öğrenme teorine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5. 3. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkiler

Bundan sonraki kısımda 7. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum ön test – son test puanları arasındaki ilişkiler, her bir grup için ayrı ayrı incelenmiştir. Bunun için ilişkili örneklemler için t-Testi (Paired Samples t-Test) yapılmıştır. İlişkili örneklemler için t-Testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002). 7. sınıf deney grubu öğrencilerinin, fen bilgisi dersindeki bilimsel tutum

düzeylerinin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 7. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Tablo 6' daki sonuçlar incelendiğinde, 7. sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum ön test – son test puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. 7. sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum son testinde sahip olduğu tutum puanları (x**=**157.64); ön test bilimsel tutum puanından (x**=**130.11) daha yüksek bulunmuştur. 7.sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum puanlarının, ön test – son testte, son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(16)}$ = 6.421, p<.05). Bu bulguya göre, deney grubunda uygulanan sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutum puanlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

7. sınıf kontrol grubu I öğrencilerinin, fen bilgisi dersindeki bilimsel tutum düzeylerinin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 7. Sınıf Kontrol Grubu I Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Ön Test ve

Son Test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Tablo 7'deki sonuçlar incelendiğinde, 7. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum ön test – son test puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. 7. sınıf kontrol grubu I öğrencilerinin bilimsel tutum son testinde sahip olduğu tutum puanları (x**=**134.00); ön test bilimsel tutum puanından (x**=**129.85) daha yüksek bulunmuştur. 7.sınıf kontrol grubu I öğrencilerinin bilimsel tutum puanlarının, ön test – son testte, son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(19)}$ = 2.550, p<.05). Ancak kontrol grubu I öğrencilerinin bilimsel tutum son test puan artışları, deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum son test puan artışı kadar olmamıştır.

7. sınıf kontrol grubu II öğrencilerinin, fen bilgisi dersindeki bilimsel tutum düzeylerinin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. 7. Sınıf Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Ön Test

ve Son Test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Tablo 8'deki sonuçlar incelendiğinde, 7. sınıf kontrol grubu II öğrencilerinin bilimsel tutum ön test – son test puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(20)}$ = 0.682, p>.05) 7. sınıf kontrol grubu II öğrencilerinin bilimsel tutum son testinde sahip olduğu tutum puanları (x**=**130.04); ön test bilimsel tutum puanından (x**=**132.23) daha düşük bulunmuştur. Buradaki sonuçlara göre, öğrencilerin sahip olduğu bilimsel tutum düzeylerinin, zamanla fazlaca gelişme eğiliminde olmadığı,

buna karşın zamanla azalma eğiliminde olduğu görülmektedir. Uygulamadaki fen bilgisi öğretim programına göre anlatılan ders etkinlikleri, 7. sınıf kontrol grubu II öğrencilerine bilimsel tutum yönünden bir katkı sağlamamıştır.

6. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar açıklanarak, bulunan sonuçları destekleyen çalışmalara değinilmiş ve öneriler belirtilmiştir.

6. 1. Sonuçlar veTartışma

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Yani deneysel uygulamaya başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin fen bilgisi dersindeki bilimsel tutum puanları birbiriyle benzer özellikler göstermektedir (Tablo 2 ve 3).

Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin ele alındığı deney grubu ve uygulamadaki fen bilgisi öğretim programı öğretim etkinliklerine göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu I ve kontrol grubu II' deki 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum son test puanları, deney grubundaki öğrencilerin lehine daha yüksek değerde bulunmuştur (Tablo 4 ve 5). Buradan deney grubunda uygulaması yapılan sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin tutumlarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Cannon ve Simpson (1985) çalışmalarında, öğrencilerin yeteneklerine göre oluşturdukları gruplarda başarı, motivasyon ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının, yeteneğe göre oluşturduğu gruplar için yüksek seviyeye doğru gidildikçe artma eğiliminde olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca başarı ile fen bilimlerine yönelik tutum arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, bilimsel tutumların kazandırılmasına yönelik olarak uygulaması yapılan sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin başarılarının sağlanmasında önemli bir etkisi olacaktır. Çünkü öğrencilerin başarılarıyla, kazandırılan tutumları arasındaki olumlu ilişkiyi gösteren araştırmalar mevcuttur (Levin, Sabar ve Libman, 1991; Oruç, 1993; Weinburgh, 1995; Freedman, 1997; vb.).

Deney grubunda bulunan 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum ön test-son test puanları arasındaki ilişki incelenmiş, son test puanı lehine daha yüksek değerde olduğu görülmüştür (Tablo 6). Smith ve Erb (1986), öğrencilerin bilim adamlarını model almanın, bilim adamlarına ve fen bilimlerine yönelik tutumlarını etkilemesine yönelik yaptığı çalışmasında, deney grubunda bulunan öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olarak geliştirdiği tutumlarının, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek değerde olduğunu belirtmiştir. Yine ilköğretim öğrencilerinin bilim adamlarını tanıması, onların yaptığı çalışmaları öğrenmesi ve bu yolla kazanacakları tutumları incelemek için Maoz ve Rishpon (1990)' un yaptığı çalışmada, öğrencilerin yüksek düzeyde tutum puanına sahip olduğu, 8. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek tutum düzeyini sergilediği belirtilmiştir.

Mevcut uygulamadaki fen bilgisi öğretim programındaki öğretim etkinliklerinin yer aldığı 7. sınıf kontrol grubu II' deki öğrencilerin bilimsel tutum ön test-son test uygulamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubu II öğrencilerinin bilimsel tutum son test puanlarının zamanla düşme eğiliminde olduğu görülmektedir (Tablo 8). Baykul (1990) yaptığı çalışmada, ilköğretim 5. sınıftan lise ve dengi okullardaki seviyeye kadar öğrencilerin fen ve matematik alanındaki tutumlarını incelemiş ve öğrencilerin tutum puanlarının sınıf derecesi yükseldikçe azalma eğiliminde olduğunu belirlemiştir.

6. 2. Öneriler

Araştırmanın yürütüldüğü 7. sınıf deney, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen, sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulaması sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre şu öneriler verilebilir:

• Öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenler, duyuşsal amaçlı öğrenmeler ve bunların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar hakkında bilgilendirilmelidir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik olarak, hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve seminerler yapılmalıdır.

• Yakın zamanlarda okullarımızın teknolojik yönden zenginleştirilmesi çalışmaları sevindirici olmakla birlikte, bunların öğretim ortamında aktif kullanımına da gereken önem verilmelidir. Öğrencilere görsel olarak, bilim, bilim adamları ve onların yaptığı çalışmalar, konular içinde bağlantılı olarak aktarılmalıdır.

• 2000 yılında uygulamaya konulan fen bilgisi öğretim programı tekrar ele alınmakta ve geliştirilme çalışmaları devam etmektedir. Hazırlanacak öğretim programında konu ile ilgili olan bilim adamlarının yaptığı çalışmalar ve yaşam hikayeleri, aktarılacak konu ile ilişkilendirilerek verilmelidir.

• Öğretim programı içerisine gezi amaçlı bölümler konulmalı ve gezi gözlem çalışmaları yapılmalıdır. Belirtilen çalışmaların yapılmasının güç olduğu öğretim ortamları için, en azından sergilenen deney aletlerinin ve düzeneklerinin resim veya görüntüleri öğrencilere gösterilmelidir.

• Bilim adamlarının yaptığı çalışmaları gösteren film türü materyallerin sayısı gerçekten çok azdır. Bu yüzden konu ile bütünleşen ve bilim adamlarının bizzat yaptığı çalışmaların gösterildiği filmlerin oluşturulması gereklidir.

Kaynakça

ATA, E. (1999). **İlköğretim Öğrencilerinde Bilimsel ve Sosyal Tutum. Adapazarı Örneği. Sakarya**: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BANDURA, A. (1977). **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (2001). *"A Cognitive Theory: An Agentic Perspective".* **Annual Review of Psychology. 52**, 1-26.

BAŞARAN, İ. E. (1978). **Eğitim Psikolojisi.** Bilim Matbaası: Ankara.

BAYKUL, Y. (1990). **İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

BIKMAZ, F. (2001). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarını Etkileyen Faktörler.** Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneysel Desenler: Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen.** Pegem Yayınları: Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** Pegem Yayınları: Ankara.

BYRNE, M. S., JOHNSTONE, A. H. (1988). "*Critical Thinking And Science Education".* **Studies In Higher Education. 25**, (8), 325.

CANNON, R. K., SIMPSON., D. R.. (1985). "*Relationships Among Attitude, Motivation and Achievement of Ability Grouped, Seventh Grade, Life Science Students".* **Science Education. 69**, (2), 121-138.

FINSON, D. K., ENOCHS, G. L. (1987). "*Student Attitudes Toward Science-Technology-Society Resulting From Visitation to a Science Technology Museum".* **Journal Of Research In Science Teaching. 24,** 7, 593-609.

FİDAN, N. (1997). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Alkım Yayınevi: Ankara.

FREEDMAN, M. P. (1997). "*Relationship Among Laboratory Instruction, Attitude Toward Science and Achievement in Science Knowledge."* **Journal of Research in Science Teaching. 34** (4), 343-357.

GÜRDAL, A. (1992). "*İlköğretim Okullarında Fen Bilgisinin Önemi".* **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8**, 185-188.

IRWIN, L. H. (1997). "*Teachers' Role In Multicultural Education: Setting The Stage For Preservice Teachers".* **Contemporary Education. 68**, (4), 217-219.

İNCEOĞLU, M. (2000). **Tutum, Algı, İletişim**. Ankara: İmaj Yayınevi.

KILIÇ, A.(2002). "*Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması".* **Eğitim Araştırmaları Dergisi. 8**, 153-164.

KOBALLA, R.T. JR. (1988). "*Attitude and Related Concepts in Science Education"***. Science Education. 72,** (2), 115-126.

LEVIN, T., SABAR, N., LIBMAN, Z. (1991). "*Achievement an Attitudinal Patterns of Boys and Girls' Science".* **Journal of Research in Science Teaching. 28**, (4), 315-328.

MAOZ, N., RISHPON, M. (1990). "*Attitudes Towards School Science: A Comparison of Participants and Nonparticipants in Extracurricular Science Activities".* **School Science And Mathematics. 90**, (1), 13-22.

MASON, L. C., KAHLE, B. J., GARDNER, L. A. (1991). "*Draw-A-Scientist Test- Future Implication".* **School Science and Mathematics. 91,** (5), 193-198.

MOORE, W. R., FOY, R. L. H. (1997). "*The Scientific Attitude Inventory: A Revision (SAI II)".* **Journal of Research in Science Teaching, 34,** 4, 327-336.

ORMROD, J.E. (1999**). Human Learning**. Upper Saddle River: NJ, Prentice Hall.

ORUÇ, M. (1993). İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

REGIS, A., ALBERTAZZI, P.G., ROLETTO, E. (1996). "*Concept Maps In Chemistry Education".* **Journal Of Chemistry Education. 73**, (11), 1084-1088.

SMITH, W.S., ERB, T. O. (1986). "*Effect Of Women Science Career Role Models On Early Adolescents' Attitudes Toward Scientists And Women In Science".* **Journal Of Research In Science Teaching. 23**, (8), 667-676.

STEPHENS, K. R. (1999). **Factors Affecting Science Related Attitudes In Academically Talented Youth.** The University Of Southern Mississippi. (Unpublished Doctoral Dissertation).

TURGUT, M. F. (1997). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.** Ankara.

ÜLGEN, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar.** Kurtiş Matbaası: Ankara.

WEINBURGH, M. (1995). "*Gender Differences in Student Attitudes Toward Science: A Meta Analysis of The Literature From 1970 to 1991*." **Journal of Research in Science Teaching. 32** (4), 387-398.

THEEXAMINATIONOFTHEEFFECTSOFTEACHINGACTIVITIESBASEDONSOCIALLEARNINGTHEORYTOTHESCIENTIFICATTITUDESOFSTUDENTSINSCIENCETEACHING

Murat DEMİRBAŞ*

Rahmi YAĞBASAN**

Abstract

In this study, application results concerning teaching activities based on Social Learning Theory are examined with the aim of developing scientific attitudes of primary school students. The research is applied on three different testing and control groups who are attending the 7th grade at primary schools and who have similar socio-economic conditions. While teaching activities and applications based on Social Learning Theory are carried out in testing groups, teaching activities which are related to current science curriculum are carried out in control groups. Data were gathered by the pre-test and the final test of the scales which were prepared by researcher. The results of the study indicated that teaching activities based on Social Learning Theory in the testing group has a great effect in developing students' scientific attitudes.

Key Words: Social learning theory, scientific attitudes, affective characteristics

İLKÖĞRETİMÖĞRENCİLERİNİNTÜRKÇEDERSİNE YÖNELİKTUTUMLARI:KÖYCEĞİZÖRNEKLEMİ

Sabahattin DENİZ*

SibelTUNA**

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma; İlköğretim okullarında 5., 6., 7. ve 8. sınıflar düzeyinde Türkçe dersine devam eden 526 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler likert tipi tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları, cinsiyetine, sınıf düzeylerine, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre değişmektedir. Türkçe dersine yönelik tutumlarında, sınıf düzeyinde 5. sınıfların ve eğitim düzeyi yüksek olan anneye sahip öğrencilerin daha olumlu ve etkili olduğu görülmüştür. Babanın eğitim düzeyinin etkisinin daha az olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci tutumu, Türkçe öğretimi, öğrenme, eğitim, öğretim, etkili öğretim, dil öğrenme

1.Giriş

Dil bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir (Dilaçar, 1968). Dil, anlama ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Ana dil ise, bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Dört temel dil becerisi olan; dinleme, konuşma, okuma ve yazma ana dili öğretiminde karşımıza çıkar. Dilin etkili bir şekilde kullanımı, bu dört temel dil becerisinin bir bütünlük oluşturacak şekilde geliştirilmesine bağlı olduğu için ana dili dersini bir bilgi aktarımı dersi olarak değil, beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekir (Kavcar, 1998, 13). Birey, dilini öncelikle aile ve toplumda öğrendiği gibi eğitim – öğretim birimleri olan okullarda da temel dil becerileriyle geliştirip zenginleştirmektedir. Bu yüzden okullardaki öğretmenlerin de her şeyden önce birer 'ana dili öğretmeni' olmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları kültürün ürünü olan Türkçe'yi öğrenirken zorluklarla karşılaşmaları, eğitimle ilgili bir çok araştırmaya konu olmuştur. Bazı sorunlar, okul koşulları ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgiliyken, bazı sorunların da çocuğun yaşadığı çevre –aile ve bazen de kendileri ile ilgili unsurlardan kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencinin, önceki eğitim yaşantıları (okul öncesi ve sonrası) ile beraberinde getirdiği öğrenme yaşantıları, okul ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar kazanmasını sağlamaktadır. Öğrencinin Türkçe'yi öğrenmeye istekli olması hâlinde, daha fazla çaba harcayacağı düşünülebilir. Uzun süreli bir çalışmaya hazırlıklı olmayan öğrenciler, bu sürecin neredeyse başında, ümitsizliğe kapılıp dilini öğrendiği derse yönelik istenmeyen tutumlar elde edebilir.

Tutum, herhangi bir nesne fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili ögeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistemdir ya da kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesidir.Tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkilemektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilmektedir (Korkut, 1994).

Güdülenme, ilgiler ve tutumlar bireyin öğrenme yaşantısını geliştiren önemli etkenlerdir. Olumlu tutum, kişisel ilgileri artırmak ve okumayı zevkli hâle getirmek okuma alışkanlığı kazandırmanın temel bileşenleridir (Calkins, 2001; Stonavich, 2000). Öğrenci gerek okulda ve gerekse içinde yaşadığı sosyal çevrede karşılıklı iletişime bağlı olarak karşılaşmış olduğu problemleri çözmek için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarda, yani tepkilerde bulunur. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunur (Özden, 1999, 91).

Tutumun genelde kabul edilen üç ögesi vardır. Bunlar; düşünce, duygu ve davranıştır (Kağıtçıbaşı, 1976). Ancak davranışlar, tutumdan farklıdır. Yapılan araştırmalara göre insanlar her zaman, tutumları doğrultusunda davranış göstermektedir (Akkoyunlu, 1996). Tutumlar sosyal ve psikolojik öğeleri içermesi nedeniyle genellikle, sosyal psikolojinin inceleme konusu olmuştur. Ancak, son yıllarda eğitimle ilgili araştırmalar, bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının okul başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Pehlivan, 1994). İfade ve Beceri dersleri arasında yer alan Türkçe ve Matematik dersleri öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel kavrama yeteneklerinin oluşmasında birbirlerini tamamlayacak özelliklere sahiptir. Okullarda öğrenmeyi iki değişken etkilemektedir. İlki, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerini içeren 'öğrenci nitelikleri ile öğrenciye sunulan öğretim hizmetlerinin niteliği'dir. Bilişsel giriş davranışları; 'okuduğunu anlama' ve 'dili kullanma gücü' gibi genel ön öğrenmeleri içerir. Duyuşsal giriş özellikleri ise, öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisinin, tutumunun ve akademik benlik kavramının bileşkesidir (Sever, 2000).

Newman'a (1997) göre sınıftaki eğitim durumlarında, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, cinsiyet farklılıkları, kültür, sosyo - ekonomik durum, öğrenmeyi etkileyen olgular ve diğer bireysel farklılıkların tümü öğrenmeyi etkilemektedir. Bir öğrencinin belli bir üniteyi iyi öğrenebilmesi için, bu öğrencinin, öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması, o üniteyi iyice öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlükle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek güç ve çabayı gösterebileceğine güvenmesi gerekir. Duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin; derse veya konuya karşı ilgi ve tutumunu, okullardaki öğrenmelere yönelik ilgi ve tutumunu, öğrencinin kendi kendine karşı tutumunu, etkilemektedir (Bloom,1979). Genel olarak duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğretmeni, anne babası ve okul ya da sınıftaki arkadaşlarının kendisi ile ilgili yargılardan etkilenmektedir. Araştırmalar, duyuşsal giriş özelliklerinin okul içi bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu yüzden olumlu duyuşsal giriş özellikleri için, öğretmenlere büyük rol düşmektedir (Sever, 2000).

İyi bir öğretim denildiğinde daha çok öğretmen özellikleri sıralanır. Öğretmeni etkili kılan faktörler arasında kişisel nitelikler kadar öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerinin de önemli bir yeri vardır (Çakmak, 2001). Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır.

Okullardaki eğitim ve öğretimde, öğretmenin rolü kadar, öğrencinin derse aktif katılımının da büyük önemi vardır. Aktif katılım ne kadar çok olursa, öğrencinin duyu organı ne kadar çok harekete geçirilirse, verim ve başarı şansı da o ölçüde artar. Kavcar'a (1990) göre yöntemler konusunda izlenecek yol, baktırarak eğitim değil yaptırarak eğitim olmalı, eğitim ve öğretim bu doğrultuda yapılmalıdır. Uygulanması gereken önemli bir ilke de bir tek yönteme bağlı kalınması yerine, yöntem

zenginliği ve çeşitlilik ilkesi olmalıdır. Bunları da ancak iyi yetişmiş, yetenekli ve beceri sahibi öğretmenler yapabilir.

Öğrencilerimizin yabancı bir dil öğrenirken zorluklarla karşılaştıkları, eğitimle ilgili veya ilgisiz hemen hemen herkesçe bilinir. Bazı sorunlar, okulların imkânları ve öğretmenlerle ilgiliyken, bazı sorunların kaynağında tamamen öğrencilerle ilgili unsurlar yatmaktadır. Öğrencinin, önceki okul veya sınıflardan beraberinde getirdiği dil öğrenme yaşantıları, öğrenmesini olumlu veya olumsuz etkileyebilirken, dil öğrenmeye ne denli istekli olduğu da önem taşımaktadır (Brown, 1987).

Bireyin kendine karşı tutumu ve akademik olarak kendini algılayış tarzı, öğrenme öz geçmişinde öğretmenlerinin, ana-babasının, arkadaşlarının ve çevresinin yargılarına dayalıdır. Okulda başarısızlıklarla karşılaşan öğrencilerin okulda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi beklenemez (Senemoğlu, 2003, 454). Colleman(1966) ve Jencks'e (1972) göre okul ve toplumda çocukların davranışlarını ve tavırlarını sadece ekonomik etkiler değil, aynı zamanda evin bulunduğu çevre ve ailenin yapısının daha çok belirleyici olduğunu ileri sürmüşlerdir (Ansalone ve Biafora, 2004, 250).

Öğrencilere ana dillerini sevdirip geliştirmeyi amaçlayan Türkçe dersinin muhtevası da yine öğrencilerin bu derse karşı düşünce, duygu ve davranışlarını, kısacası tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Türkçe dersinin muhtevasının uzun yıllar aynı kalması, öğrenci beklentilerine göre şekillenememesi onların, bu dili ve dersi geliştirmesini engellemiştir. Önemli olan dersin amacına uygun metnin seçilebilmesidir. Eğer bu yapılmazsa, öğrencinin derse ilgisi, okuma zevki ve alışkanlığı kazanması güçleşebilmektedir. Türkçe dersinin muhteva seçimi, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini geliştirmesinin yanında, bireysel farklılıklara cevap verecek esneklikte olmalıdır (Işıksalan, 1997, 40).

Türkçe eğitiminde görülen aksaklıkların önemli bir kısmı programdan kaynaklanmaktadır. Türkçe programına verilen ad eğitim programı olduğu halde öğretim programı ile iç içedir. Eğitim programı ile öğretim programı birbirine karıştırılmaktadır. Oysaki her ikisi de birbirinde farklıdır (Özbay, 1997, 34). Birer eğitimci olarak bizzat içinde bulunduğumuz eğitim camiasında, (ilköğretimden üniversiteye kadar) yetişmekte olan çocuk ve gençlerin dil becerilerini yeterince kazanamadıklarını söyleyebiliriz. Öyle ki, yaptığımız bu çalışmada bile, ilköğretimde 6. ve 7. sınıflara geldiği halde halen isimlerini yazamayan, kendilerini ifade edecek kelime dağarcığı zenginliğine erişememiş ana dilinin belli başlı imla ve noktalama kurallarını bilmeyen öğrenciler ile karşılaşıyoruz.

Bu nedenle bu araştırmada; ilköğretim düzeyinde, Türkçe öğrenim gören öğrencilerin, Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirebilecek şekilde yetiştirilebilmeleri için onların tutumlarına etki eden bazı faktörler incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

2. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları , sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları , annelerin eğitim durumlarına göre değişmekte midir?

4. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları , babaların eğitim durumlarına göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine dayalı olması nedeniyle araştırma betimsel niteliktedir.

2.1. Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2003-2004 yılında Muğla ili ilköğretim okullarında öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlköğretim okullarındaki öğrenci sayısının kapsamlı olması nedeniyle ayrıca örneklem seçimine gidilmiştir. Muğla Köyceğiz ilçesinde bulunan Köyceğiz Toparlar, Yunus Emre, Fehmi Baş, Yusuf Niyazi Pirci, Döğüşbelen, Zeytin Alanı, Kulfat, Pınarköy, Hamitköy ve Yangı İlköğretim okulları çalışma örneklemi olarak seçilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde ulaşılabilen toplam 526 öğrenciden araştırmada veri kaynağı olarak yararlanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Başlangıçta 50 madde olarak hazırlanan ölçek, 60 kişiden oluşan beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi üzerinde ön denemesi yapılarak, 38 maddeye indirilmiştir. Ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin 4 soru, ikinci bölümde ise Türkçe dersine ilişkin tutumları ölçmeye yönelik 5'li likert tipi 34 soru yer almaktadır. Soruların, 16'sı olumlu 18'i olumsuz tutum ifadesini içermektedir. Öğrenciler her bir ifadeye ilişkin tutumlarını "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve çok katılıyorum" kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınırken, yapı geçerliliği belirleyebilmek için Faktör Analizi uygulanmıştır (Temel Bileşenler Analizi Tekniği). Ölçeğin tek faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı .53'tür ve faktör yük değerleri 38 ile 66 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin uygulanması, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ders öğretmenlerinin kontrolünde araştırmacılar, uygun olan sınıflara girerek öğrencilere ölçekleri elden dağıtmışlar, gerekli açıklamaları yapmışlar ve öğrenciler tarafından yöneltilen soruları anında cevaplamışlardır. Öğrenciler ölçeği doldururken, araştırmacılar sınıf içerisinde dolaşarak kontrol etmişler, eksiklik durumunda öğrencileri uyarmışlar ve bitiren öğrencilerden ölçekleri dolaşarak toplamışlardır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket program kullanılmıştır. Ölçek maddeleri puanlanırken tutum ifadelerinin olumlu ya da olumsuz olma durumu dikkate alınmıştır. Olumlu tutum ifadelerinde 5-4-3-2-1, olumsuz ifadelerde ise 1-2-3-4-5 seklinde puanlanmıştır. Ölçekten öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 170, en düşük puan ise 34 olarak belirlenmiştir. Araştırma problemine göre t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar $p=0.05$ düzeyinde test edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumları araştırmanın alt problemine göre aşağıda verilmektedir.

3.1. Cinsiyet

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir? biçiminde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap aranırken önce öğrenciler cinsiyetlerine göre iki gruba ayrılmış ve grupların ortalama tutum puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucu $t = 3.60$ bulunmuştur. Bu değer $p<0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer bir deyişle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları cinsiyetlerine göre değişmektedir.

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren öğrencilerin % 52.3'ü kız; % 47.7' si erkektir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanları ortalamalarına bakılınca, kız öğrencilerin tutum puanlarının ortalamasının (166.19), erkek öğrencilerin tutum puanları ortalamasının ise (160.42) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları "çok katılıyorum" kategorisinde yer almaktadır. Erkek öğrencilerin bu görüşe katılmadıkları belirlenmiştir. Bu durumda kız öğrencilerin Türkçe dersinin kendi okullarında etkili bir biçimde uygulandığı görüşünde olduklarını, erkek öğrencilerin ise aynı görüşte olmadıkları söylenebilir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Bu bulgular dolaylı olarak, kız öğrencilerin Türkçe derslerinde hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görüşünün önemli bir göstergesi olabilir.

3.2. Sınıf Düzeyi

Araştırmanın, ikinci alt problemi ile farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Sınıf düzeyleri ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf olarak belirlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili veriler varyans analizi ile test edilmiş, karşılaştırma ise Duncan testi ile yapılmıştır. Bu sonuca ilişkin varyans analizi sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Türkçe Dersine yönelik Tutum Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıflar arası farkın kaynağını bulmak için Duncan testi uygulanmıştır. Test sonucu tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Türkçe Dersine yönelik Tutum Puanlarının Duncan Testi Sonuçları

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere sınıflar arasında farklılık 5. sınıf ile 6., 7. ve 8. sınıf arasındadır. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflar arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında, Türkçe dersinin öğretme-öğrenme süreci ilköğretimin I. ve II. aşamalarına göre değişmektedir. Türkçe dersine yönelik tutumda sınıf düzeyinin etkili olduğu görüşüne en çok 5. sınıf öğrencileri katılmaktadırlar. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında Türkçe dersinin öğretme-öğrenme sürecinin sınıf düzeyi yönünden önemli olmadığı görülmektedir. Bu sonuç 5. sınıf bölümü öğrencilerinin Türkçe dersini tek bir öğretmenden almakta oldukları düşünülürse, Türkçe dersini vermekte olan öğretmen özelliklerinin de incelenmesi ile daha sağlıklı yorumlanabilir. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeyleri arsındaki Türkçe dersi öğretim programlarındaki farklılıklar (hedef, içerik, yöntem ve teknikler, değerlendirme) ile de açıklanabilir.

3.3. Annenin Eğitim Durumu

Araştırmanın, üçüncü alt problemi ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, annelerinin eğitim durumlarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Annenin eğitim durumu okur-yazar, okuma-yazma bilmez, ilkokul mezunu, ortaokul, lise ve üniversite olarak belirlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili veriler varyans analizi ile test edilmiş, karşılaştırma ise Duncan testi ile yapılmıştır. Bu sonuca ilişkin varyans analizi sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında, annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Annenin eğitim durumları arasındaki farkın kaynağını bulmak için Duncan testi uygulanmıştır. Test sonucu tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine yönelik Tutum Puanlarının Duncan Testi Sonuçları

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere, annenin eğitim durumu ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında farklılık görülmektedir. Bu farklılık annenin eğitim durumu okur-yazar,okuma-yazma bilmez, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ile lise mezunu ve üniversite mezunu arasında bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre annenin eğitim durumu lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik en yüksek tutum puanlarına sahip oldukları ; diğer okul mezunu olan annelere sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının eğitimleri ile daha çok ilgilendiklerinden ve okul-öğrenci etkileşiminde etkili bir rol üstlendiklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan eğitim düzeyi düşük olan annelerin okul-öğrenci etkileşiminde daha etkisiz bir role sahip olmaları ile açıklanabilir. Bu sonuç öğrencilerin annelerinin mesleki statü ve sosyo-ekonomik düzeylerinin incelenmesi ile daha anlamlı yorumlanabilir.

3.4. Babanın Eğitim Durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, babalarının eğitim durumlarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Babanın eğitim durumu okur-yazar, okuma-yazma bilmez , ilkokul mezunu, ortaokul, lise ve üniversite olarak belirlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili veriler varyans analizi ile test edilmiş, karşılaştırma ise Duncan testi ile yapılmıştır. Bu sonuca ilişkin varyans analizi sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine yönelik Tutum Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Babanın eğitim durumları arasındaki farkın kaynağını bulmak için Duncan testi uygulanmıştır. Test sonucu tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine yönelik Tutum Puanlarının Duncan Testi Sonuçları

Tablo 7'den de anlaşılacağı üzere, babanın eğitim durumu ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Duncan testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre bu farklılık babanın eğitim durumu okur-yazar, okuma-yazma bilmez, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumu, babaların mezun oldukları okul düzeyi ne olursa olsun okul-öğrenci etkileşiminde etkili bir rol üstlenmedikleri biçiminde ifade edebiliriz. Ayrıca annelerde olduğu gibi öğrencilerin babalarının mesleki statü ve sosyo-ekonomik düzeylerinin incelenmesi ile daha anlamlı yorumlanabilir. Ancak babasının eğitim durumu lise olan öğrencilerin, babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerden Türkçe dersine yönelik tutumlarda en yüksek tutum puanına sahip oldukları da dikkat çekicidir.

4. Sonuç ve Öneriler

Ana–baba eğitimi çocuğun okul ortamlarındaki etkileşimini önemli derecede etkilemektedir. Okul, öğrencilerin gelişimlerini yakından izlemekle kalmamalı, çocuğun sosyal çevresini etkileyen bütün faktörleri (aile, arkadaş çevresi, yaşadığı çevre vb.) incelemelidir. Genel olarak öğretmenler öğrencilere öğretme-öğrenme süreçlerinde sürekli uyarıcılar verip onları düşündürtüp, başarı için isteklendirip hatalarını düzelterek başarıya yönlendirebilirler.

Türkçe ders programlarının içeriklerinin hazırlanmasında, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının bilinmesi, Türkçe dersinden beklentisinin artmasına, bilginin kalıcı olmasına ve ilerideki öğrenme yaşantılarına olumlu olarak aktarılmasına katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin okulu, dersleri ve kendilerini değerli görmeleri öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamını öğrenci seviyesine uygun olarak tasarımlaması ile daha anlamlı olabilir.

Öğretmenler, okul ortamında öğrenciyi güdülemek istiyorlarsa onlara öğretim etkinliklerinin dışında zaman ayırmalı, yaptıklarını sevmeyi ve geliştirmekten zevk almayı öğretecek rehberlik etkinliklerine daha çok yer vermelidir.

Öğrencide öğrenme isteğini geliştirmede ve öğrendiklerinin kendisinde davranış değişikliği yaratmasını sağlamada, onun bilgileri, anladıkları, düşünceleri devreye sokularak öğrenci öğrenme ortamına çekilmeli ve kendine güven duyması sağlanmalıdır.

Kaynakça

AKKOYUNLU, B. (1996). "*Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları*", **Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:20, Nisan, s. 100.

ANSOLONE, G. & BIAFORA, F. (2004). Elementary School Teachers' Perceptıons And Attıtudes To The Educatıonal Structure Of Trackıng , **Education**, Winter, Vol. 125, Issue 2.

BLOOM, B., S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çeviren: Durmuş Ali Özçelik, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yay.

BROWNn, H.D(1987). **Principles of Language Learning andTeaching,** Englewood Cliffs, NJ; Prentice-Hall, Inc, SecondEdition, s. 99-119.

CALKINS, L.M. (2001). “The art of teaching reading”, New York, Longman.

ÇAKMAK, M.(2001). “*Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü*”, **Çağdaş Eğitim**, Ankara, Tekışık yayıncılık A.fi. Sayı: 26, Mart, s.274.

DİLAÇAR, A.(1968). **Dil ve Dilcilik**, TDK Yayınları, Ankara, s. 26 – 39.

IfiIKSALAN, N. (1997). “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Muhteva Sorunu*”, **Çağdaş Eğitim**, Ankara, Tekışık yayıncılık A.fi., Sayı- 232, Mayıs.

KAĞITÇIBAfiI, Ç:.(1976). **İnsan ve İnsanlar**, Ankara, Sevinç Mat.

KAVCAR, C. (1998). *Türkçe Eğitimi ve Sorunları*, **Dil Dergisi.** (65).

————— (1990). “*Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi*”, (*Eğitim Programları ve Öğretim*) **Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi**, Ankara, 24 -28 Eylül, Bildiriler 1.2, s. 270.

KORKUT, F.(1994). **İnsan İlişkilerinde Tutum ve Tavırların Önemi**, **İnsan İlişkileri Ders Kitabı**, Prof. Dr. Mürüvvet Bilen, Ecem Yay., Ankara.

NEWMAN, F. (1997). “Primary Teacher Dilemmas in Teacher Training”, **Teacher Development,** Vol. 1.

ÖZBAY, M.. (1997). “*Türkçe Öğretiminde Programın Önemi*”, **Çağdaş Eğitim**, Ankara, Tekışık yayıncılık A.fi., Sayı- 232, Mayıs.

ÖZDEN, Y.(1999). **Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara, Pegem Yay., İkinci Baskı, Mayıs.

PEHLİVAN, H..(1994). “*Egitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları*”, **Hacettepe Üniv., Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, s. 49 – 53.

SENEMOĞLU, N.(2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Ankara, Kalkan Matbaacılık, 8. baskı.

SEVER, S.(2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 3.Baskı.

STANOICH, K.E. (2000). “Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers”, New York: Guilford Press.

THEATTITUTUDESOF PRIMARYSCHOOLSTUDENTS TOWARDS THETURKISHCOURSE:KÖYCEĞİZCASE

SabahattinDENİZ*

SibelTUNA**

Abstract

The purpose of this study is to determine the attitudes of the primary school students toward the Turkish course. This study conducted on 526 students of 5 th, 6 th, 7 th and 8 th grades who are attending Turkish courses. Data were collected through likert type attitudes scale. The results of this study showed that attitudes of the students have changed according to their sex, class level and educational level of their parents. 5 th grade students whose mothers' educational level is high showed more positive attitudes and the study showed that fathers' educational level has less effect on students attitudes.

Key Words: Student attitude, Turkish teaching, learning, education, instruction, effective teaching, learning language